



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

CLAUDIANE SILVA SOARES

**A MULTIMODALIDADE DA LINGUAGEM EM CENAS
DE ATENÇÃO CONJUNTA: ESTUDO DE CASO DE UMA DÍADE
SURDA**

Salvador

2024

CLAUDIANE SILVA SOARES

**A MULTIMODALIDADE DA LINGUAGEM EM CENAS
DE ATENÇÃO CONJUNTA: ESTUDO DE CASO DE UMA DÍADE
SURDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Reis Teixeira
Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Nanci Araújo Bento

Salvador

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva Soares, Claudiane

A MULTIMODALIDADE DA LINGUAGEM EM CENAS DE ATENÇÃO
CONJUNTA: ESTUDO DE CASO DE UMA DÍADE SURDA /

Claudiane Silva Soares. -- Salvador, 2024.

179 f. : il

Orientador: Elizabeth Reis Teixeira.

Coorientador: Nanci Araújo Bento.

Dissertação (Mestrado - Pós-graduação em Língua e
Cultura (PPGLinC)) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2024.

1. Multimodalidade da linguagem. 2. Atenção
Conjunta (A.C.). 3. Aquisição da Linguagem . 4.
Aquisição da linguagem de crianças surdas . 5. Língua de
sinais . I. Reis Teixeira, Elizabeth. II. Araújo
Bento, Nanci. III. Título.

Aos meus pais que viram valor na educação e fizeram grandes esforços para investir na minha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse iniciar, desenvolver e concluir esta pesquisa. Cada etapa teve seus desafios e superações e, não tenho dúvidas, que diversas pessoas contribuíram com uma palavra de incentivo, uma ideia, uma sugestão, uma correção ou uma oração. Apesar dos desafios, eu estava sempre confiante, e sei que as orações de minha mãe - imagino que foram muitas - contribuíram para isso.

Agradeço aos meus pais, afinal, eles deram início a tudo; aos meus irmãos, Cau, Vanvan e Lulu, que fazem tudo ficar melhor só por existirem; as minhas sobrinhas-afilhadas, que nasceram e vêm se desenvolvendo no tempo dessa pesquisa, trazendo mais alegria e leveza durante esse processo; aos amigos Luan e Rose e ao meu irmão Claudivan (Vanvan) pelas orientações, correções e discussões acadêmicas; as minhas orientadoras que são de grande importância na minha trajetória profissional e acadêmica; a minha prima Michele por ter oferecido sua casa para que eu pudesse escrever; e a todas as outras pessoas que não tiveram o nome citado aqui, mas que, de alguma maneira, me apoiaram neste percurso.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus pelo aprendizado adquirido nesse período, inclusive sobre mim mesma, e por ter oportunizado que todas essas pessoas estivessem presentes no meu caminho, ainda que brevemente

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática a multimodalidade da linguagem por meio de um estudo de caso realizado a partir da observação e análise da interação entre mãe e filha surdas, em cenas de atenção conjunta (A.C.), a fim de lançar luz sobre como diferentes modos de linguagem emergem no contexto de uso de uma língua de sinais. Para tanto, foram selecionados dois elementos da multimodalidade: gesto e olhar. Logo, este trabalho tem como objetivo geral identificar como aspectos da multimodalidade se apresentam nas atividades de atenção conjunta entre mãe e bebê, ambas surdas, que têm a Língua Brasileira de Sinais como língua de interação e como objetivos específicos: i) descrever como o gesto e o olhar emergem durante a atividade de atenção conjunta entre mãe e bebê surdas que interagem a partir do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras); ii) identificar como esses modos de linguagem contribuem para a aquisição da linguagem a partir do uso da Libras. O estudo sobre atenção conjunta apoia-se em Tomasello e Farrar (1986), Tomasello (2019) e Alan e Souza (2009); enquanto o estudo da multimodalidade da linguagem, nas pesquisas de McNeill (1985), Cavalcante (2009a, 2018), Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012a, 2012b), Ávila-Nóbrega (2018) e Silva (2021), além de Meier (2006), Vaz da Silva (2012) e Lieberman Hatrak e Mayberry (2014) no que se refere à atividade de atenção conjunta, especificamente, entre mães e bebês surdos. O corpus analisado é composto por 6 vídeos, disponíveis no canal do Youtube intitulado "O Diário da Fiorella", e compreende diversas fases de Fiorella, que vão de 1 ano e 7 meses a 2 anos e 6 meses. Para a tabulação e análise dos dados, foi utilizado o *software Eudico Linguistic Annotator (ELAN)*, documentando o momento exato em que determinados modos de linguagem (como o gesto e o olhar) ocorrem durante a atividade de atenção conjunta. Ao analisar como a multimodalidade se apresenta nas atividades de atenção conjunta entre mãe e filha, tendo uma língua de sinais como língua de mediação, o estudo contribuirá para a formação de linguistas e outros profissionais que atuam para o desenvolvimento linguístico de crianças surdas, uma vez que a pesquisa poderá trazer uma maior compreensão não só sobre a atividade de atenção conjunta, como também, trazer esclarecimentos sobre como outros modos de linguagem se unem ao uso de uma língua de sinais, fornecendo pistas para a construção de sentido e, conseqüentemente, para a inserção do infante surdo nas práticas culturalmente situadas.

Palavras-chave: Multimodalidade. Atenção Conjunta (A.C.). Aquisição da Linguagem. O Diário da Fiorella. Língua de Sinais.

ABSTRACT

This research focuses on the multimodality of language in joint attention (J.A.) scenes, by means of a case study intended to observe and analyze the interaction between deaf mother and daughter in joint attention scenes, in order to shed light on how different modes of language emerge in the context of sign language use. For this purpose, two multimodality elements are to be analyzed: gesture and gaze. Therefore, this work has the general objective of identifying how aspects of multimodality present themselves in joint care activities between mother and baby, both deaf, who have Brazilian Sign Language as their language of interaction and have the following specific objectives: i) to describe how gesture and gaze language modes emerge during the joint attention activity between deaf mother and baby interacting through the use of Brazilian Sign Language (BSL); ii) identify how these language modes contribute to language acquisition during the joint attention activity between deaf mother and infant interacting through the use of Brazilian Sign Language. To achieve this goal, the following authors were used as reference: for joint attention, Tomasello and Farrar (1986), Tomasello (2019) and Alan and Souza (2009); for the study of language multimodality, McNeill (1985), Cavalcante (2009a, 2018), Ávila-Nóbrega and Cavalcante (2012a, 2012b), Ávila-Nóbrega (2018) and Silva (2021), and for joint attention, specifically, between mothers and deaf babies, Meier (2006), Vaz da Silva (2012) and Lieberman Hatrak and Mayberry (2014). The corpus consists of 6 videos, available on the Youtube channel entitled " Fiorella's diary", and comprises several stages of Fiorella, ranging from 1 year and 7 months to 2 years and 6 months. For data tabulation and analysis, the software Eudico Linguistic Annotator (ELAN) was used, documenting the exact moment in which the language modes gesture and gaze occur during joint attention activity. By analyzing how multimodality is present in activities of joint attention between mother and daughter, with a sign language as a mediation language, the study will contribute to the training of linguists and other professionals engaged in the study of deaf children linguistic development, as this research seeks to bring a greater understanding not only on of joint attention activity, but also, better understanding about how other modes of language are associated in the use of a sign language, providing clues on the construction of meaning and, consequently, on deaf infant's insertion in culturally situated practices.

Keywords: Multimodality. Joint Attention (J.A.). Language Acquisition. Fiorella's Diary. Sign Language

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: O PERCURSO ATÉ AQUI.....	8
1.1	SURGINDO UM NOVO OBJETO DE PESQUISA.....	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1	AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	16
2.1.1	Aquisição da linguagem de crianças surdas.....	21
2.2	ATENÇÃO CONJUNTA.....	24
2.2.1	Atenção Conjunta e suas particularidades em díades surdas	34
2.3	MULTIMODALIDADE DA LINGUAGEM.....	45
2.3.1	Fala, gesto e sinal: Sobre o que estamos falando?.....	48
2.3.2	Apontação.....	56
2.3.3	O olhar.....	71
3	METODOLOGIA.....	79
3.1	A MODALIDADE DE PESQUISA ESCOLHIDA: O ESTUDO DE CASO.....	80
4	CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA NUMA DÍADE SURDA: O ESTUDO DE CASO	84
4.1	O QUE ENCONTRAMOS - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	160
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS.....	175

1 INTRODUÇÃO: O PERCURSO ATÉ AQUI

O contato com os estudos em Aquisição da Linguagem teve início já há algum tempo, mas o desejo de aprofundar os estudos nessa área se intensificou e se fez necessário após ingressar como professora de Libras na Universidade Federal da Bahia, embora esse desejo já existisse desde muito antes. Tudo começou quando, em 2011, ainda na graduação na mesma universidade, iniciei o trabalho como bolsista de iniciação científica no grupo de pesquisa PROAEP – Programa de Aquisição e Ensino do Português, orientada pela professora Dr.^a Elizabeth Reis Teixeira, no qual, além de coletar dados referentes à compreensão e produção linguística de crianças de até 36 meses, tive a oportunidade de ler mais sobre o tema, que já me tinha sido apresentado, ainda de maneira tímida, na disciplina “Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa” e, posteriormente, nas disciplinas optativas “Aquisição da Linguagem” e “Problemas na aquisição e na aprendizagem da língua materna”.

No grupo de pesquisa, entrei em contato com a produção de autores como John Locke, Martyn Barret, e pude aprender mais sobre aquisição lexical e sobre o trabalho com coleta de dados linguísticos. A partir das leituras que o grupo me proporcionou, passei a ter uma dimensão mais ampla sobre a importância, não só da linguagem e do processo de desenvolvimento linguístico, como também uma maior consciência sobre a falta que faz a aquisição de uma língua natural na vida de um ser humano. Assim, participar do PROAEP foi decisivo para o meu envolvimento maior com os estudos em Aquisição da Linguagem e, conseqüentemente, com o tema de pesquisa que despertou meu interesse.

No ano de 2010, antes de entrar no grupo de pesquisa, fiz um curso de Língua Brasileira de Sinais, nível básico, que possibilitou o meu primeiro contato mais aprofundado com a Libras e abriu as portas para o contato com a comunidade surda. As experiências vividas na comunidade, os demais cursos de Libras, de tradução e interpretação Libras-Português, como também a pós-graduação *lato sensu* em Libras, que fiz posteriormente, ajudaram a traçar os caminhos profissional e acadêmico, que culminaram, respectivamente, no meu ingresso na Universidade Federal da Bahia como professora de Libras e na Pós-graduação em Língua e

Cultura (PPGLinc) da mesma universidade como mestranda ligada à linha Aquisição de Línguas, Tradução e Acessibilidade.

No momento em que os estudos em aquisição se cruzaram com os estudos sobre cultura e identidades surdas e, especificamente, com os estudos em aquisição da linguagem da criança surda, o tema da privação de língua passou a me causar grande inquietação, uma vez que muitas crianças surdas estão sujeitas a essa situação, por serem, em sua maioria, filhas de ouvintes que não sabem uma língua de sinais (LS). Essa inquietação motivou a escolha do objeto de pesquisa descrito no anteprojeto com o qual fui aprovada na seleção de mestrado.

No entanto, devido ao cenário atípico gerado pela pandemia do Coronavírus (Covid-19) no início de 2020, o objetivo de pesquisar sobre as práticas que contribuem para a aquisição lexical de crianças surdas filhas de ouvintes em um ambiente institucional precisou ser repensado. Essa necessidade se deu uma vez que a metodologia de coleta de dados seria a pesquisa de campo, e que a mesma foi inviabilizada pelas restrições impostas pela nova situação mundial que prezava pelo isolamento.

Após um período tentando traçar novas possibilidades que viabilizassem a pesquisa, surgiu a ideia de um novo objeto. A partir da leitura de um texto da professora Dr.^a Marianne Cavalcante, sugerido por minha orientadora, tive acesso a conceitos, ainda pouco difundidos no campo da Aquisição da Linguagem, e que, novamente, me inquietaram como o tema da multimodalidade da linguagem. Essa leitura me levou a outras com as quais dialogava e assim tive a oportunidade de ler também sobre atenção conjunta, atenção conjunta no desenvolvimento linguístico de crianças surdas e envelope multimodal da linguagem.

Assim, foi surgindo um novo objeto de pesquisa que poderia contribuir também com programas de intervenção precoce da linguagem e, por conseguinte, na redução de crianças sem acesso à uma língua natural. O novo objeto proposto foi a emergência de elementos da multimodalidade em cenas de atenção conjunta entre mãe e filha surdas.

1.1 SURGINDO UM NOVO OBJETO DE PESQUISA

Aqui, apresento o percurso teórico traçado até chegar à pergunta que levou à construção do objeto de pesquisa.

Os textos sobre atenção conjunta e multimodalidade da linguagem com os quais tive contato, inicialmente, de alguma maneira, me remetiam a uma concepção de aquisição da linguagem baseada na interação, com a qual eu já me identificava, a exemplo da teoria Sociointeracionista de Vygotsky. A interação entre mãe/pai e filho tem papel central nesses estudos e a aquisição da linguagem, enquanto fenômeno social e cognitivo, como é entendida por Vygotsky, se desenvolve a partir da interação entre a criança e um falante mais experiente da língua, que tem destaque por sua influência nesse desenvolvimento.

A criança tem, na fala dos usuários da língua que estão no seu entorno, um modelo para a sua produção linguística, e, a partir da interação culturalmente situada, é conduzida para um processo de significação da língua, do mundo e de si mesma. Nesse processo de interação, a atividade de atenção conjunta ou atenção compartilhada (A.C.) merece destaque, considerando que é um elemento presente no *input* linguístico que, por sua vez, influencia o desenvolvimento lexical inicial de crianças em período de aquisição da linguagem, como apontam as pesquisas de Locke (1997) e Tomasello e Farrar (1986). Para além disso, a atividade de A.C., enquanto conjunto de comportamentos que envolvem a coordenação do bebê na sua interação com objetos/eventos e pessoas ao mesmo tempo (ÁVILA-NÓBREGA, 2018; CAVALCANTE, 2009), enseja uma relação dialógica entre o bebê e seu cuidador, possibilitando uma inserção do primeiro no universo da linguagem enquanto sujeito social, ao vivenciar e se apropriar de práticas linguísticas situadas culturalmente, como também se configura como uma habilidade essencial para a aquisição e desenvolvimento de outras formas de aprendizado de cultura e compartilhamento de atividades cooperativas (ÁLLAN e SOUZA, 2009; ÁVILA-NÓBREGA, 2018).

Após se debruçar sobre a relação gesto-fala como modalidades que formam uma matriz linguística (MCNEILL, 1985), Ávila-Nóbrega (2018) analisa o desenvolvimento

da linguagem em contextos de A.C. entre mães e seus bebês ouvintes sob uma perspectiva multimodal e, a partir desse trabalho, propõe a noção de envelope multimodal para nomear a emergência concomitante de modalidades de linguagem como: gesto, olhar e fala, contribuindo para a construção do sentido durante a interação.

No que concerne à atividade de A.C. em díades surdas, a partir de Meier (2006), Vaz da Silva (2012) e Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014), é possível afirmar que alternar o foco entre o objeto externo e a mãe para ter acesso à informação linguística é uma característica dessa atividade identificada na díade mãe-bebê surdos devido à modalidade vísuo-espacial da língua. Outra especificidade decorrente da modalidade da língua nesse tipo de atividade é a mudança corporal da mãe para se colocar no campo visual do bebê durante a interação, facilitando a alternância do olhar do filho entre ela e o objeto que está sob o foco de atenção. Essa mudança corporal caracteriza uma espécie de manhês - fala dirigida à criança com características específicas (MEIER, 2006).

Partindo dessas pesquisas em aquisição da linguagem da criança surda que consideram as especificidades relativas à modalidade da língua e diante das evidências de que durante a atividade de atenção conjunta entre mães e bebês ouvintes diferentes modos de linguagem emergem, compondo, inclusive, um envelope multimodal, surge uma inquietação: como a multimodalidade da linguagem se apresenta nas atividades de atenção conjunta quando a língua de mediação é de modalidade vísuo-espacial?

Considerando a questão supracitada, pretende-se realizar um estudo de caso a partir da observação e análise da interação entre mãe e filha, ambas surdas, em atividades de atenção conjunta, a fim de lançar luz sobre como diferentes modos de linguagem emergem no contexto de uso de uma língua de sinais. Para tanto, foram selecionados dois elementos da multimodalidade para serem analisados: gesto e olhar. A escolha do gesto e do olhar se deu a partir da interseção entre elementos frequentemente analisados na literatura relativa aos estudos da multimodalidade da linguagem por diferentes pesquisadores e elementos que, de alguma forma, foram identificados nas análises prévias das interações entre mãe e filha surdas

observadas no presente trabalho, como é o caso do gesto de apontar e do direcionamento do olhar

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar como aspectos da multimodalidade se apresentam nas atividades de atenção conjunta entre mãe e bebê, ambas surdas, que têm a Língua Brasileira de Sinais como língua de interação e como objetivos específicos: i) Descrever como os modos de linguagem gesto e olhar emergem durante a atividade de atenção conjunta entre mãe e bebê surdas que interagem a partir do uso da Libras; ii) Identificar como esses modos de linguagem contribuem para a aquisição da linguagem durante a atividade de atenção conjunta entre mãe e bebê surdas que interagem a partir do uso da Libras.

Para tanto, foram utilizados como referência para o estudo sobre atenção conjunta Tomasello e Farrar (1986), Tomasello (2019) e Alan e Souza (2009); para o estudo da multimodalidade da linguagem, as pesquisas de McNeill (1985), Cavalcante (2009a, 2018), Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012a, 2012b), Ávila-Nóbrega (2018) e Silva (2021), enquanto que para pensar a atividade de atenção conjunta, especificamente, entre mães e bebês surdos foram utilizadas as pesquisas de Meier (2006), Vaz da Silva (2012) e Lieberman Hatrak e Mayberry (2014).

Ao analisar como a multimodalidade se apresenta nas atividades de A.C. entre mãe e filha, tendo uma língua de sinais como língua de mediação, o estudo contribuirá para a formação de linguistas e outros profissionais que atuam para o desenvolvimento linguístico de crianças surdas, uma vez que a pesquisa poderá trazer uma maior compreensão sobre a atividade de A.C., como também, trazer esclarecimentos sobre como outros modos de linguagem se unem ao uso de uma língua de sinais fornecendo pistas para a construção de sentido e, conseqüentemente, para a inserção do infante surdo nas práticas culturalmente situadas. Considerando que a atividade de A.C. é um elemento presente no *input* que favorece o desenvolvimento linguístico, como tem evidenciado a literatura da área, uma compreensão mais aprofundada sobre essa atividade e suas características em contexto familiar contribuirá para uma melhor prática profissional daqueles que lidam com crianças surdas em período de aquisição linguística em ambiente institucional. Dessa forma, pedagogos e fonoaudiólogos bilíngues, além de outros profissionais que atuam com estimulação linguística de crianças surdas

podem se apropriar desse conhecimento para tornar o *input* no ambiente institucional mais próximo daquele que tem sido evidenciado pelos estudos da área como produtivo, como aponta Vaz da Silva (2012). Além disso, o estudo poderá fornecer dados e análises que motivem pesquisas futuras.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo dois, é apresentado o referencial teórico utilizado, além dos conceitos principais e discussões que facilitarão a análise dos dados levantados e o acompanhamento do leitor ao longo do texto. Inicialmente, será apresentada, neste capítulo, a concepção de surdez aqui adotada, as fases e as características da aquisição da linguagem (L1), aspectos da atenção conjunta, como também, especificidades dessa atividade realizada por díades surdas em que a mãe é fluente em língua de sinais. Em um segundo momento, será abordada a multimodalidade da linguagem, focando em alguns componentes multimodais como os gestos e o olhar. No capítulo três o leitor terá acesso às informações referentes à metodologia empregada, no qual são discutidos aspectos da abordagem qualitativa, do tipo de estudo realizado, que é o estudo de caso, e são tecidos, também, esclarecimentos sobre os critérios de seleção do *corpus* e dos dados analisados. No quarto capítulo serão apresentadas as cenas de A.C. protagonizadas pela díade surda, descrição e análise dos dados e a discussão dos resultados, enquanto que no quinto capítulo serão tecidas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando que a reflexão teórica sobre o desenvolvimento linguístico das pessoas surdas origina-se, historicamente, numa tradição clínico-terapêutica, se faz necessário expressar, claramente, que a concepção de surdez na qual repousa esse trabalho é socioantropológica. Ou seja, aqui a compreensão que se tem de pessoa surda não é de um *corpo danificado* (PERLIN, 2013), mas de um sujeito que, em toda sua complexidade, possui um jeito próprio de ser e estar no mundo (STROBEL, 2008) e tem sua interação com o mesmo marcada pela experiência visual e pelo uso de uma língua de sinais, possuindo, assim, uma cultura própria. Como afirma Strobel (2008),

Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24)

Logo, ser surdo implica assumir uma identidade cultural, distanciando-se, assim, do conceito de pessoa com deficiência e de corpo danificado. A aquisição da língua de sinais, a partir do encontro surdo-surdo, tem um papel de grande importância na construção dessa identidade, e na possibilidade de uma concepção de pessoa surda que está para além do déficit, de uma leitura biológica.

Para o sujeito surdo ter acesso as informações e conhecimentos e para construir sua identidade é fundamental criar uma ligação com o povo surdo em que se usa a sua língua em comum: a língua de sinais.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008, p.44)

A língua contribui para a formação de uma concepção socioantropológica da surdez, uma vez que esta visão está pautada nas potencialidades desse sujeito e nas particularidades - língua e demais artefatos culturais- que este compartilha com os seus pares, caracterizando, assim, uma identidade cultural. Porém, assumir sua

língua natural e sua cultura, i.e. uma identidade surda, pode ser uma grande desafio para grande parte do povo surdo já que de 90% a 95% deles são filhos de pais ouvintes (QUADROS, 1997; QUADROS e CRUZ, 2011) que, em sua maioria, não sabem língua de sinais. Além disso, o modelo clínico, assim como as práticas ouvintistas¹, que têm suas raízes em pensamentos que remontam à antiguidade (FERNANDES, 2012), ainda estão fortemente presentes na sociedade.

Wrigley (1996, p. 71) explica que a política ouvintista prevaleceu historicamente dentro do modelo clínico e demonstra táticas de atitude reparadora e corretiva da surdez, considerando-a como defeito e doença, sendo necessário de tratamentos para “normalizá-la”. (STROBEL, 2008, p. 22)

O modelo clínico conduz ao “disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes” (SKLIAR, 2013, p.10) e, para tanto, uma de suas ferramentas é a medicalização da surdez.

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais. (SKLIAR, 1997, p.11 *apud* FERNANDES, 2012, p. 37)

Sobre algumas consequências do modelo clínico-terapêutico, Fernandes (2012) afirma:

O modelo clínico-terapêutico produziu (produz) e provocou (provoca) efeitos prejudiciais nos aspectos socioemocionais, reforçando a percepção social dos Surdos como seres “deficientes” da linguagem, da audição, da cognição, entre outras analogias incapacitantes. (FERNANDES, 2012, p. 38 e 39)

Logo, o modelo clínico é o alicerce típico para a violência contra o corpo surdo e, no presente trabalho, marcar a concepção que se tem de surdez, vai além de comungar com conceitos teóricos sobre a questão, pois é parte de uma visão construída empiricamente na convivência com pessoas surdas e é também um compromisso com a causa. É um posicionamento político. Utilizando as palavras de Skliar (2013,

¹ Ouvintista: é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. (SKLIAR, 1998, p.15 *apud* STROBEL, 2008, p. 22)

p. 10), ao parafrasear Wrigley (1996), aqui se “propõe pensar a surdez não como uma questão de audiologia, mas a um nível epistemológico”, conseqüentemente, o desenvolvimento linguístico de crianças surdas, com pais fluentes em uma língua de sinais não será pensado numa perspectiva de atipicidade, desvio da norma, do padrão ouvinte, uma vez que esta é uma visão que condiz com a concepção clínico-terapêutica de surdez. Aqui esse processo é visto como legítimo e autônomo - independente da língua oral - que possui tanto características semelhantes ao desenvolvimento linguístico de crianças ouvintes, quanto especificidades devido, principalmente, à modalidade visuo-espacial dessa língua.

Apesar disso, não se tem, aqui, a finalidade de buscar comparações entre a língua oral-auditiva e a visuo-espacial, apesar dessa ter sido uma tendência metodológica dos primeiros estudos em aquisição da língua de sinais, como relata Lilo-Martin (2016), na qual imperava a necessidade de reafirmar o *status* linguístico das línguas de sinais através da busca de semelhanças com as línguas orais, principalmente, na identificação de universais linguísticos (QUADROS, 2011). Pretende-se olhar a língua de sinais em questão para entender o que ela nos apresenta, uma vez que pensar as especificidades dessa língua foi o que motivou, em grande parte, esta pesquisa. Ainda assim, é possível que, em algum momento, os dados aqui apresentados ensejem algum tipo de reflexão comparativa entre as duas modalidades de língua, no entanto, sem atribuir juízo de valor a uma ou a outra.

2.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Aqui serão apresentadas as fases do desenvolvimento linguístico e suas características, como também, outros elementos que marcam o processo de aquisição de uma língua.

A aquisição de uma língua envolve a internalização e utilização de unidades linguísticas com diferentes níveis de complexidade, além da habilidade de utilizar a língua em diferentes contextos, lançando mão de diferentes estratégias para adequá-la ao objetivo envolvido em seu uso.

Ao nascer sem atipicidades cognitivas, motoras, neuronais ou de qualquer outra ordem que possam atrasar ou impedir o desenvolvimento linguístico, espera-se que a criança, durante o processo de aquisição de sua língua materna, passe por fases que possuem certas características (QUADROS, 1997, 2011; TEIXEIRA, 2011).

Não tem sido fácil para a área classificar esses estágios maturacionais, como afirma Teixeira (2011):

Uma das tarefas mais difíceis encontrada pelos estudiosos na área da Aquisição da Linguagem tem sido a de se subdividir, em estágios maturacionais distintos, o comportamento expressivo e perceptivo da criança nesta fase pré-linguística. Há consenso, contudo em relação a distinção de dois grandes períodos: o estágio das primeiras vocalizações (sem significado, no sentido adulto do termo), que vai da idade de nascimento até mais ou menos 10 meses; e o estágio das primeiras palavras, que vai de 11 meses a aproximadamente 1;4 ou 1;5. (TEIXEIRA, 2011, p. 8)

De acordo com essa mesma pesquisadora, essas fases se dividem em pré-fala (0 - 1;0), holófrase (1;0 - 1;6), estágio telegráfico (1;6 - 2;0) e organização, expansão e estabilização do sistema (2;1 - 4;0) e estão descritas abaixo.

A **pré-fala** é marcada por choro, vocalizações esparsas, arrulhos, balbucio e jargão. Diferentes tipos de choro e as vocalizações esparsas caracterizam os dois primeiros meses de vida da criança. Enquanto o choro é expresso por vocalizações que indicam desconforto ou alguma demanda do bebê e que, basicamente, variam em tempo, timbre e intensidade, as vocalizações esparsas são sons reflexivos - em geral, barulhos, suspiros ou outros barulhos relacionados à ingestão de alimentos - que acompanham atividades físicas da criança.

Os arrulhos, também chamados de “gorgoleio” (gurglin) ou “murmúrio” (cooing) “são as primeiras vocalizações que transmitem um estado de bem-estar e conforto.” (TEIXEIRA, 2011, p. 10) e acontecem dos 2 aos 5 meses. Devido à posição deitada na qual a criança permanece por muito tempo durante todo este período, os arrulhos se caracterizam pela presença de sons vocálicos anteriores (como as vogais “a” ou “é”), e consoantes posteriores (como “k” ou “g”).

Já o balbucio, que ocorre dos 5 aos 12 meses, é uma espécie de brincadeira/treino vocal e caracteriza-se pela repetição frequente e regular da mesma sílaba ou som, ainda que sem significado.

Diferentemente do que ocorria no período anterior, os sons não são mais produzidos como respostas desencadeadas por uma dada situação, i.e., não são mais reflexos, mas devido ao prazer que a criança sente em articulá-los. Alguns autores fazem a distinção entre o primeiro período do balbucio (que vai até os sete meses) e o segundo período (que vai do sétimo ao décimo segundo mês ou primeiro aniversário da criança). Este segundo período é chamado de Jargão ou Balbucio Canônico. (TEIXEIRA, 2011, p. 10)

A pesquisadora aponta ainda três importantes avanços que acontecem neste momento:

(...) a criança passa a dominar e a exercitar a sincronização entre seus sistemas respiratório, fonatório e articulatório; estabelece-se o mecanismo de "feedback" auditivo (realimentação do circuito da fala), do qual a continuação da produção da fala depende (observe-se a este respeito que, em crianças que nascem congenitamente surdas, a partir do oitavo mês, o balbucio oral, além de não evoluir, começa a decrescer em quantidade, até desaparecer totalmente); além de aprender e exercitar certos movimentos articulatórios (através da repetição), a criança começa a aprender suas primeiras formas representacionais, i.e., começa a adquirir a noção da sílaba. (TEIXEIRA, 2011, p.11)

O jargão ou balbucio canônico é caracterizado por sequências consoante-vogal (KAIL, 2013; LOCKE; 1997), ainda sem significado, que, aos poucos, assumem contornos entoacionais que se assemelham aos dos adultos.

Esse comportamento, que não é exercido por nenhum outro animal, nem mesmo de forma análoga (LOCKE, 1997, p. 237), se relaciona com o vocabulário inicial da criança (KAIL, 2013; LOCKE, 1997).

Os trabalhos atuais concordam quanto à continuidade entre os esquemas sonoros do balbucio e a organização sonora das primeiras palavras, que aparecem ao final do primeiro ano, contudo, com uma variabilidade bastante ampla. Essas primeiras palavras emergem ao mesmo tempo em que o balbucio tem sequência, mas o repertório consonantal das primeiras palavras parece simplificado em comparação com o do balbucio. (KAIL, 2013, p. 32)

O **estágio holofrásico** corresponde ao estágio das primeiras palavras, que surgem por volta do primeiro aniversário da criança, e possui esse nome pois os enunciados têm a extensão de uma palavra, apesar de conterem as mais diversas intenções comunicativas por parte da criança (TEIXEIRA, 2011, p. 12). Teixeira (2011) elucida ainda que “as primeiras palavras propriamente ditas são aquelas formas recorrentes (não ocorrem apenas uma vez ao acaso) que a criança usa, ao interagir com o mundo adulto”. Logo, elas diferem dos “idiomatismos fonológicos”, que são formas congeladas, presas ao contexto, muito bem discutidos por Albano (1990).

Essa fase é marcada por uma defasagem entre a compreensão e a produção de vocabulário por parte da criança (BARRET, 1997; KAIL, 2013). O número de palavras que ela compreende é consideravelmente maior do que o número de palavras que produz, como evidencia Barret (1997, p. 300) ao citar um estudo realizado por Fenson *et al.* (1993). Esse estudo demonstrou que quando as crianças conseguiam produzir 10 palavras (aos 13 meses de idade) elas eram capazes de compreender 110 palavras em média; e, quando elas tinham 16 meses de idade, conseguiam produzir 45 palavras ao passo que compreendiam uma média de mais de 180 palavras. Essa discrepância, geralmente, é atribuída à independência dos sistemas perceptivo e motor (KAIL, 2013, p. 33).

Apesar de já produzir palavras propriamente ditas, elas são pronunciadas diferente do padrão adulto. Ou seja, o processo de aquisição da linguagem é marcado, também, por simplificações fonológicas até que a criança consiga se expressar no padrão adulto.

Já no **estágio telegráfico** ou estágio das primeiras combinações, que se estende de 1 ano e 6 meses de idade até os 2 anos, os enunciados passam a ser compostos por duas palavras justapostas, porém, ainda omitindo palavras gramaticais. Tais enunciados telegráficos podem ser utilizados com diferentes funções como localizar, nomear, pedir, negar, descrever, entre outros (TEIXEIRA, 1982 *apud* TEIXEIRA, 2011, p. 14 e 15).

É nesse mesmo período que ocorre a explosão lexical ou explosão de vocabulário (BARRET, 1997; KAIL, 2013), que é quando a velocidade de aquisição das palavras começa a acelerar subitamente e a criança pode produzir entre 4 e 10 palavras novas por dia (KAIL, 2013, p. 34). Para explicar esse fenômeno, a maioria dos teóricos concorda em evocar a descoberta de que toda coisa pode ser nomeada e, ao fazer isso, a criança tem a experiência de generalidade da relação entre forma sonora e referente (*ibid.*), que é o que Vygotsky (2009) denomina de pensamento verbal.

Quando as palavras gramaticais começam a surgir e os enunciados vão se tornando cada vez mais longos e complexos, a criança passa a adentrar o **estágio da organização, expansão e estabilização do sistema**. Isso ocorre por volta dos 2 anos e 1 mês de idade.

É importante ressaltar que esses estágios não são estanques nem rígidos e por isso pode haver pequenas variações na idade em que cada criança passará por eles.

Todo esse processo de aquisição linguística é marcado, também, pela intervenção do falante mais experiente (VYGOTSKY, 2009). A interação face a face, na qual o cuidador atribui fala ao infante (pseudo-diálogo), possibilitando a construção da noção de turno e a inserção do mesmo numa relação dialógica (CAVALCANTE, 2009a) e a interação triádica, na qual o falante experiente rotula e comenta sobre objetos e eventos no entorno da criança, apresentando um mundo marcado pela existência de signos linguísticos, são exemplos dessa mediação.

Essa intervenção feita pelo interactante mais maduro linguisticamente, pode ser realizada através de uma linguagem que apresenta certas características e é o que é conhecido na literatura como “fala dirigida à criança” (FDC), “linguagem dirigida à criança” (LDC), “sinalização dirigida à criança” (SDC) - no caso de crianças surdas -, “manhês” ou “motherese”.

Durante muito tempo, se observou que as mães se dirigem a seus filhos utilizando uma linguagem claramente articulada, com um tom de voz mais elevado e uma entonação exagerada. A LDC, por sinal, se caracteriza por um vocabulário mais limitado, uma sintaxe simplificada com evitação de pronomes de 3ª pessoa e de formas verbais compostas. Trata-se de um

discurso ancorado no “aqui-e-agora”, que contém repetições e reformulações daquilo que a mãe acaba de dizer, bem como repetições, expansões e remodelações dos enunciados que a criança acaba de produzir. (KAIL, 2013, p. 46)

A LDC vai se modificando à medida que as habilidades comunicativas da criança evoluem, por exemplo, com o aumento da extensão média de seus enunciados.

Segundo Kail (2013), alguns trabalhos relatam a correlação positiva entre a LDC e os avanços da aquisição morfossintática enquanto outros não encontram efeito algum. A autora afirma ainda que a questão em debate atualmente é saber se a LDC e suas adaptações, de fato, facilitam a aquisição e conclui afirmando que “se a LDC pode ter um papel facilitador que convém avaliar atentamente, em contrapartida, ela não constituiria uma condição necessária para a aquisição da linguagem” (KAIL, 2013, p. 46). No entanto a LDC é um tema em pleno progresso e que necessita de mais investigação, como ela mesma sugere.

A FDC tem algumas outras especificidades quando é dirigida às crianças surdas por mães surdas e as mesmas serão abordadas no próximo tópico.

2.1.1 Aquisição da linguagem de crianças surdas

Os estudos sobre a aquisição da Língua Brasileira de Sinais tiveram início no Brasil nos anos de 1990 (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995, 1997 *apud* QUADROS, 2011, p. 17) e as investigações realizadas até o momento indicam que surdos filhos de pais surdos adquirem a linguagem de forma muito semelhante aos ouvintes.

Em relação ao desenvolvimento linguístico de crianças surdas, quando estas têm o privilégio de ter pais surdos utentes de uma língua de sinais, têm também a oportunidade de adquirir sua língua natural dentro do período esperado e assim, passar também pelos estágios do desenvolvimento linguístico.

A seguir serão apresentadas algumas características dos estágios de desenvolvimento pelos quais passa a criança surda com pais surdos.

No **período pré-linguístico** os bebês surdos realizam tanto o balbucio oral como o manual, assim como os ouvintes também realizam os dois tipos. Porém, com o tempo, as vocalizações presentes no balbucio oral desaparecem nos surdos, da mesma forma que o balbucio manual desaparece no ouvinte, ambos por falta de *input* linguístico. Por outro lado, no caso das crianças surdas, o balbucio manual evolui até que surjam os primeiros sinais, por volta dos doze meses.

A criança surda realiza dois tipos de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação. O primeiro apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais, ao contrário do segundo que não possui organização interna (QUADROS, 2011, p. 18).

O **estágio de um sinal** tem início por volta dos 12 meses e pode se estender até os 24 meses.

Nessa fase a criança se refere aos objetos apontando, segurando, olhando e tocando-os. (...) Ela utiliza uma linguagem não verbal para chamar a atenção para necessidades pessoais e para expressar suas reações, mas já varia seu olhar entre o objeto e a pessoa que a ajuda a pegá-lo. Nesse nível, a criança imita sinais produzidos pelos outros, apesar de apresentar configurações de mão e movimentos imperfeitos. Ela pode chegar a usar alguns sinais com significado consistente. (QUADROS, 2011, p. 19)

Os sinais que são produzidos de maneira diferente do padrão do adulto remetem às simplificações fonológicas produzidas pela criança surda, como demonstra o trabalho de Bento (2010)

Nesse estágio há também a presença de formas congeladas da produção adulta, nas quais um único sinal pode ter diferentes significados. Por exemplo, o sinal “passear” é usado sistematicamente para significar “eu quero passear”, “papai saiu” ou “eu quero sair” (QUADROS, 2011, p. 19).

Segundo Quadros (1997), por volta dos 24 meses, tem início o **estágio das primeiras combinações**, no qual a criança começa a combinar dois sinais.

Ela usa a linguagem para chamar a atenção das pessoas, fazer pedidos e para reclamar de coisas que estejam presentes, quando se vão ou quando voltam. Ela aponta, olha, toca, identifica as coisas sobre as quais está falando.[...] ela possibilita que os outros entendam o que ela deixou de dizer. [...] já privilegiam a ordenação participante-verbo ou verbo-objeto [...].

Nesse estágio, a criança começa a usar o sistema pronominal, mas ainda com inconsistências. Quadros (2011, p. 20) ressalta que apesar da aparente relação entre forma e significado na apontação, que é como se expressa o sistema pronominal, essa aparente transparência não é óbvia para a criança, pois ela é anulada diante das múltiplas funções linguísticas que apresenta.

No **estágio de múltiplas combinações**, que ocorre entre os 2 anos e 4 meses e os 3 anos, acontece a explosão de vocabulário, como ocorre com os ouvintes.

Nessa fase há um aumento significativo na compreensão e ela já fala sobre o que está fazendo e pode solicitar diferentes coisas. Ela é capaz de identificar coisas em figuras ou em livros e descrever pessoas e objetos. Ela fala sobre onde estão as coisas, onde as pessoas estão indo e sobre quem vem a ela. Ela começa a usar frases curtas e sentenças. (QUADROS, 2011, p. 21)

Nesse período, apesar de já usar o sistema pronominal com consistência para referentes presentes, a criança não usa ainda os pronomes para referentes ausentes (QUADROS, 1997) e começa a realizar distinções derivacionais (diferencia, por exemplo, “sentar”, que possui um movimento e “cadeira”, que tem a repetição do movimento) (LILLO-MARTIN, 1986 *apud* QUADROS, 2011, p. 21).

Dos 3 anos em diante ela já faz planos, compreende facilmente familiares e amigos, e também se faz entender e começa a usar o sistema pronominal com referentes ausentes, mas podendo apresentar inconsistências, como é o caso de crianças que empilham os referentes no mesmo lugar. A partir dessa idade sua produção vai se tornando cada vez mais complexa.

A fala das mães surdas na interação com seus filhos surdos também são marcadas por características próprias. Quando uma mãe surda interage com a sua criança usando uma língua de sinais, normalmente, ela realiza certas mudanças na produção linguística caracterizando, assim, uma LDC ou SDC, e algumas dessas

alterações possuem relação com a modalidade visuo-espacial da língua em questão como aponta Meier (2006). A mãe surda tende a deslocar seu corpo no espaço para se fazer presente no campo visual da criança; estender o tempo em que realiza o sinal; repetir demasiadamente o movimento do sinal; e sinalizar no corpo da criança a fim de facilitar a percepção do sinal pelo infante. Esse tema será retomado na seção “Atenção conjunta e suas particularidades em díades surdas”.

2.2 ATENÇÃO CONJUNTA

Nesta parte do capítulo, além de apresentar o conceito de atenção conjunta e suas variações, também será discutida a relação entre ela e o desenvolvimento linguístico, assim como o período em que ela tem início. Por fim, será abordada a atenção conjunta em díades surdas.

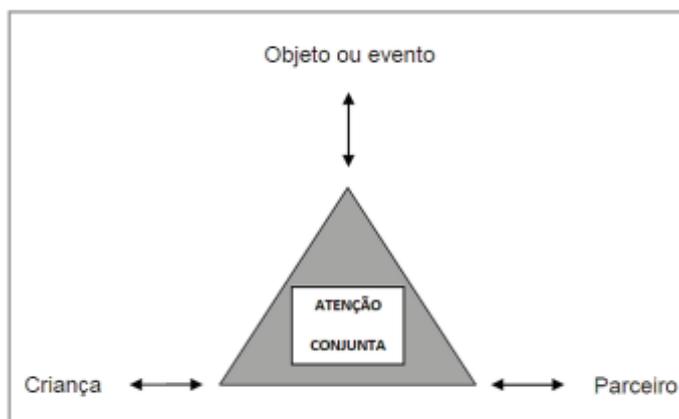
A atenção conjunta, apesar de estar presente no trabalho de diversos estudiosos da linguagem como Tomasello e Farrar (1986), Cavalcante (2009a, 2018), Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012a, 2012b), Vaz da Silva (2012), Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014), e Ávila-Nóbrega (2018), não é uma habilidade imprescindível somente para a aquisição de uma língua. Esta habilidade social e cognitiva é parte do desenvolvimento ontogenético que se relaciona ao processo de compartilhamento de informação e aprendizagem de maneira mais ampla, ao possibilitar a criação e utilização de artefatos culturais (TOMASELLO, 1999/2003a *apud* ÁLLAN E SOUZA, 2009).

O termo atenção conjunta, que também pode ser encontrado na literatura como “atenção compartilhada”, “atenção conjugada”, “atividade partilhada”, “atenção visual partilhada”, “joint attention”, “joint activity” e “shared attention”, pode ser compreendido como uma atividade triádica, na qual parceiros interativos compartilham sua atenção em direção a um objeto. No entanto, não basta que ambos estejam olhando para um mesmo objeto de maneira isolada, sendo necessário que o terceiro elemento, externo, seja o elemento provocador de uma interação entre os componentes da díade. É importante lembrar que, não

necessariamente, essa interação será mediada por um elemento verbal, mas, comumente, o parceiro de interação da criança emite comentários e nomeia objetos durante a mesma. Ao tratar sobre a atenção conjunta entre mães e seus bebês, Tomasello e Todd (1983), citado por Tomasello e Farrar (1986), conceituam episódios de atenção conjunta como um momento que segue três condições: inicialmente, um dos membros da díade inicia a interação com o outro; esses membros focam, visualmente, em um único objeto ou atividade por no mínimo três segundos; em algum momento durante o foco conjunto (possivelmente no início), a criança direciona algum comportamento explícito em direção à mãe (especialmente olhar para a face). Os autores explicam ainda que essa terceira condição evidencia que a criança está consciente da interação. Isto é, representa a ação de um participante da interação, excluindo uma mera observação. Em outras palavras, tomando Tomasello (2003) como referência, Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012a) afirmam que:

O termo atenção conjunta começa então a ser usado pelo autor para indicar o conjunto de comportamentos que são triádicos, o envolvimento da coordenação do bebê na sua interação com objetos e pessoas, que resulta em um triângulo referencial – criança, adulto e objeto ou evento. No início desse período o protótipo do esquema de interação triádica envolve o acompanhamento do olhar do bebê para o mesmo local direcionado pelo olhar do adulto; envolvimento conjunto relativamente longo de interação com o adulto e objeto; o bebê usa os adultos como pontos de referência social e ações semelhantes às dos adultos sobre objetos. (ÁVILA-NÓBREGA e CAVALCANTE, 2012a, p. 475)

Figura 1- Relação triádica de atenção conjunta



Fonte: Ávila-Nóbrega (2018)

Os pesquisadores destacam que, num estágio mais inicial da atividade de atenção conjunta (doravante A.C.), quem direciona o foco da atenção, convidando a criança para a interação a partir de um elemento externo, é o adulto. Apenas num período mais avançado do desenvolvimento, a criança toma a iniciativa de chamar o parceiro para participar dessa interação triádica ao indicar algo que chamou sua atenção.

Vaz da Silva (2012)², que também utiliza Tomasello (1995) para apresentar o conceito de AC, amplia o mesmo ao citar Aquino e Salomão (2009), afirmando que “atenção conjunta é uma habilidade sociocognitiva fundamental, considerada como um dos pilares da cognição social e do desenvolvimento da linguagem na criança” (Aquino & Salomão, 2009 *apud* Vaz da Silva, 2012, p. 53)

Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014) afirmam que o que é referido como A.C. é o foco compartilhado em objetos e pessoas, mas acrescentam, também, que a habilidade da criança de estar engajada nessa atividade é um processo cognitivo fundamental que requer percepção, memória, categorização e habilidades de processamento de informação.

Ainda que os pesquisadores citados acrescentem alguma informação ao conceito de atenção conjunta, parece haver um consenso na área sobre esta ser uma atividade triádica na qual a criança alterna seu foco de atenção entre o objeto e o parceiro interativo. Porém, a fim de manter coerência científica, o conceito, como apresentado por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012a), será utilizado como referência nesta pesquisa. É importante ressaltar também que apesar de alguns pesquisadores aqui citados tomarem como base os estudos de Tomasello, Bruner (1975, 1980) já havia falado anteriormente sobre atenção conjunta, como aponta o trabalho de Aquino e Salomão (2009).

Outro aspecto inquestionável dentro dos estudos citados é a relevância da A.C. para o desenvolvimento linguístico. Tomasello e Farrar (1986), ao pesquisarem a relação entre atenção conjunta e linguagem inicial em díades ouvintes, retomaram o estudo

² Vale a pena alertar o leitor que as citações diretas de Francisco Vaz da Silva aqui realizadas podem conter diferenças em relação ao português brasileiro padrão, considerando que este pesquisador escreve em português europeu.

de Tomasello e Todd (1983), no qual os principais achados corroboram essa relação. Um desses achados foi que, durante os períodos de foco atencional conjunto, tanto as mães quanto as crianças falaram mais, a díade se envolveu em conversas mais longas, e as mães usaram frases mais curtas e mais comentários. Um outro achado foi que os tipos de objetos referenciados pelas mães dentro dos episódios de atenção conjunta estavam relacionados ao desenvolvimento lexical subsequente, enquanto que fora desses episódios, não houve essa relação.

Uma observação relevante quanto a esse último achado é que, ainda que dentro dos episódios de atenção conjunta, as falas maternas, ao nomear objetos que não tenham sido espontaneamente do interesse das crianças, mas sim uma tentativa das mães de direcionar o olhar delas para tal objeto, foram negativamente relacionadas à linguagem. Segundo Tomasello e Farrar (1986, p.1455), a hipótese de Tomasello e Todd (1983) para explicar essa relação negativa é que a tendência dos adultos de direcionar a atenção da criança dificulta o estabelecimento da A.C. na díade, pois o infante precisa mudar seu foco de atenção, coordenando sua atenção com a do adulto. Assim, segundo essa hipótese, a tendência dos adultos em direcionar a atenção afeta a aquisição lexical.

Essas referências maternas a objetos a partir de tentativas de redirecionar a atenção do infante não foram profícuas na maior parte das vezes, exceto quando os redirecionamentos do olhar da criança foram acompanhados por gestos maternos que indicavam o objeto e, após isso, a criança conseguia focar no mesmo, havendo sucesso na tentativa da mãe. Esse achado de Tomasello e Todd (1983) ressalta a importância do gesto na atividade de A.C. e no desenvolvimento linguístico. “(...) it is during this type of interaction that language *input* is most closely linked to the child’s acquisition of new vocabulary³” (TOMASELLO e FARRAR, 1986 *apud* LIEBERMAN, HATRAK e MAYBERRY, 2014, p. 2).

A partir dos achados, os pesquisadores consideraram que a interpretação mais plausível para a relação entre episódios de A.C. e a linguagem inicial é que aqueles

³ É durante esse tipo de interação que o *input* linguístico tem uma ligação mais estreita com aquisição de novo vocabulário pela criança. (tradução nossa)

“andaimam”⁴ a criança pré-linguística⁵ para dentro da linguagem, o que ajuda a mesma a estabelecer e manter estes episódios, que por sua vez, facilitam outras interações linguísticas.

The most plausible interpretation, then, is that the direction of influence is “transactive”: joint attentional episodes scaffold the prelinguistic child into language, which helps the child establish and maintain these episodes, which facilitates further linguistic interactions.⁶ (TOMASELLO E FARRAR, 1986, p. 1459)

Pesquisas realizadas na Alemanha, parecem corroborar a ideia de que a A.C. é estruturante da linguagem, assim como o contrário também é verdadeiro:

Estudos desenvolvidos na Alemanha mostraram a competência cognitiva para compreender os coespecíficos como seres de intenção, de ação, atenção surgindo por volta dos 9 meses de idade do bebê, mas só amadurecendo a partir do momento em que esse sujeito faz uso ativamente de ferramentas culturais (a linguagem), as quais essa compreensão lhe permite dominar. (TOMASELLO, 2003 *apud* ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p. 78)

Ou seja, segundo esses estudos, essa competência cognitiva que é importante tanto para o desenvolvimento da A.C, como também para o desenvolvimento linguístico, tem seu amadurecimento relacionado a um uso mais ativo da linguagem por parte das crianças.

Cavalcante (2009), estabelece também uma relação entre a atividade triádica e o desenvolvimento da linguagem. A partir de seus estudos sobre multimodalidade da linguagem, a pesquisadora coloca a atenção conjunta como parte de um percurso dialógico⁷ que contribui para o processo de aquisição da linguagem.

⁴ Aindaimam é o que “Bruner (1983) chamou de *scaffolding*, isto é, uma espécie de plataforma oferecida pelo meio social para facilitar a execução de uma conduta em aprendizado. (FOGEL, 1985; KAYE, 1982; LEMOS, 1986; LIER, 1983 *apud* ALBANO, 1990, p. 72)

⁵ Cavalcante (2009, p. 2433), a partir de uma visão multimodal da língua, questiona a distinção entre o período pré-verbal e verbal, também chamado de pré-linguístico e linguístico.

⁶ A interpretação mais plausível, então, é que a direção da influência é “transativa”: episódios de atenção conjunta andaimam a entrada da criança pré-linguística na linguagem, o que ajuda a criança a estabelecer e manter esses episódios, que facilitam futuras interações linguísticas. (tradução nossa)

⁷ Cavalcante (2009), ao trazer o conceito de matriz relacional (Bergés & Balbo, 1997) em que a díade mãe-bebê é vista enquanto unidade, devido ao grau de interdependência, afirma que há modificações nessa dialogia ao longo do tempo. Há uma passagem da **matriz mãe-bebê** - na qual a mãe atribui fala a este, colocando o mesmo numa posição de suposto interlocutor e estabelecendo assim um *pseudo-diálogo* - para a **interação entre a mãe e o bebê** - em que este passa a ser, de fato, um interlocutor.

[...] tendo o lócus mãe-bebê como unidade de análise, busco demonstrar como o estabelecimento da unidade dialógica, que se dá a partir dos momentos de face a face, passando pela atenção conjunta e todo este percurso sustentado pela fala em manhês propicia a entrada no funcionamento subjetivo sustentado pela língua em uso. (CAVALCANTE, 2009, p. 2429)

Ao utilizar exemplos de interação naturalística entre mãe e bebê, Cavalcante (2009) evidencia que a interação face-a-face, passando pela relação triádica estabelecida na atenção compartilhada, favorecem o desenvolvimento linguístico do bebê. Esse percurso será trilhado pela dialogia mãe-bebê, levando o infante de uma condição de suposto interlocutor - que tem a fala atribuída pela mãe - para de um interlocutor, proporcionando um processo de subjetivação.

Vaz da Silva (2012) também indica a relação entre A.C. e desenvolvimento linguístico apresentando afirmações de outros pesquisadores. “A atenção conjunta é uma habilidade sociocognitiva fundamental, considerada como um dos pilares da cognição social e do desenvolvimento da linguagem na criança” (AQUINO E SALOMÃO, 2009 *apud* VAZ DA SILVA, 2012, p. 53). “A atenção visual partilhada entre o bebê e os pais é frequente nos primeiros meses e serve funções do desenvolvimento emocional e da comunicação nos primeiros dois anos” (SPENCER, 2000 *apud* VAZ DA SILVA, 2012, p. 53). Ao citar Bakeman & Adamson (1984), afirma:

Na opinião destes autores, o desenvolvimento da atenção conjunta é importante por duas razões: i) constitui o contexto social para a emergência de novas formas de comunicação referencial e, ii) é vista como o culminar de uma sequência desenvolvimental que se inicia nas interações face a face e continua com a crescente atenção que as crianças prestam a objectos no seu ambiente. (VAZ DA SILVA, 2012, p. 54)

Em sua tese de doutorado, ao analisar a relação construída entre as produções gestuais e vocais em cenas de atenção conjunta entre uma criança surda implantada e sua mãe ouvinte, a partir de uma proposta multimodal da língua, Silva (2018) também reafirma a contribuição da A.C. para a construção da linguagem infantil. Ela analisa uma criança dos seis aos trinta e seis meses interagindo em três momentos (blocos): a criança sem uso de qualquer aparelho auditivo; depois com o

uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI); por último, quando já está utilizando o implante coclear e os achados mostram que:

[...] mesmo no primeiro bloco, com ausência sonora, mãe e infante estabelecem uma relação comunicativa e interativa através da atenção conjunta, e que esta também ancora as produções de fala da mãe e as produções vocais do infante.

[...]

[...] a atenção conjunta contribui durante todo o processo de aquisição da linguagem infantil da criança com surdez, colaborando para o entrelace multimodal entre gesto e fala no processo comunicativo. [...] a atenção conjunta desempenha vários papéis durante a interação, como por exemplo: chamar a atenção; acompanhar o gesto de apontar; acompanhar a movimentação gestual utilizada pela mãe, quanto pela criança; indicar pistas dos próximos passos naquela determinada cena, entre outros. (SILVA, 2018, p. 157 e 158)

Apesar de analisarem contextos diferentes de interação, Silva (2018) converge, de alguma maneira, com Tomasello e Farrar (1986) quando seus dados apontam que a atenção conjunta é preditiva da linguagem, assim como vem demonstrando outras pesquisas aqui citadas. Tomasello e Farrar (1986) afirmam que a atenção conjunta ocorre independentemente da linguagem. Estes pesquisadores pontuam que a linguagem não é uma condição necessária para um foco de atenção conjunta e que, praticamente, toda díade tem alguma interação conjunta sem linguagem. As duas pesquisas também apresentam achados que se complementam, uma vez que Tomassello e Farrar (1985) mostram a importância da A.C. para o desenvolvimento inicial da linguagem e Silva (2018) mostra quão significativo é esse momento de interação triádica não somente para o desenvolvimento inicial da linguagem, mas ao longo do desenvolvimento, chegando até os três anos.⁸

De acordo com Tomasello e Farrar (1986, p. 1454), Ninio e Bruner (1978) e Ratner e Bruner (1978), ao analisarem a estrutura de rotinas sócio-comunicativas, demonstraram como interações não linguísticas andaimam o desenvolvimento inicial da linguagem e enfatizaram que a A.C. é o mecanismo subjacente neste formatos de interação mãe-criança. Essas interações fornecem à criança um contexto referencial previsível que torna a linguagem dela e de sua mãe imediatamente significativas (TOMASELLO E FARRAR, 1986).

⁸ A referida pesquisa analisou díades surdas em atividade de atenção conjunta dos seis aos trinta e seis meses, o que não significa que a A.C. não seja importante para o desenvolvimento linguístico após esse período.

Because young children do not possess adult devices- either linguistic or nonlinguistic - for establishing the joint attention necessary for communication, recurrent interactive episodes help the infant to determine adults' attentional focus and thus the intended referent of their language. In this way, formats support early communicative interactions and so facilitate the child's early language development.⁹ (TOMASELLO E FARRAR, 1986, p. 1454)

Logo, é possível afirmar que gestos emblemáticos¹⁰, que estão ligados aos hábitos sócio-culturais, comumente presentes nas rotinas sócio-comunicativas, andaimam o desenvolvimento linguístico inicial.

As citações acima corroboram que a A.C. ocorre independentemente da linguagem e demonstram que esta mesma A.C., seja ela mediada por interações linguísticas ou não, favorece o desenvolvimento linguístico inicial e o trecho citado acima elucidada de que forma isso pode acontecer.

Quando consideramos a criança surda com pais surdos, a importância da atividade de A.C., como também das intervenções maternas durante esta atividade, ficam ainda mais evidentes, como apresentado por Vaz da Silva (2012). O pesquisador demonstra como as intervenções maternas durante a A.C são importantes para andaimar a habilidade de coordenação da atenção, que é fundamental quando se trata de uma comunicação mediada por uma língua visuo-espacial, em que a criança precisa aprender a alternar o foco de atenção visual entre o objeto referenciado e seu interlocutor, uma vez que tanto o acesso à informação linguística quanto ao referente ocorre através do mesmo canal: o visual.

Ao reunir diferentes pesquisadores afirmando a importância da atenção conjunta para o desenvolvimento linguístico em diferentes contextos - díades ouvintes, crianças surda com pais ouvintes e díades surdas - ficou evidente que o estudo a partir de cenas de A.C. pode fornecer uma melhor compreensão do processo de

⁹ Como as crianças pequenas não possuem dispositivos adultos – linguísticos ou não linguísticos – para estabelecer a atenção conjunta necessária para a comunicação, episódios interativos recorrentes ajudam o bebê a determinar o foco de atenção dos adultos e, portanto, o referente pretendido. Desta forma, tais formatos apoiam as primeiras interações comunicativas e assim facilitam o desenvolvimento inicial da linguagem da criança. (tradução nossa)

¹⁰ Com base em Kendon (1982), Cavalcante (2009a, p. 2426) afirma que os gestos emblemáticos são aqueles determinados culturalmente, i.e., são convencionais, tais como o uso, em nossa cultura, do gesto que envolve a mão fechada e polegar levantado significando aprovação.

aquisição da linguagem, uma vez que esta habilidade cognitiva está relacionada ao desenvolvimento lexical, de maneira mais específica, como também ao desenvolvimento linguístico, de modo mais amplo, ao propiciar momentos mais longos e frutíferos de interação linguística entre mães e filhos (Tomasello e Farrar, 1986). Além disso, sugeriu-se que ambas as habilidades - atenção conjunta e linguagem - influenciam no desenvolvimento uma da outra (Tomasello e Farrar, 1986)

Porém, não há na literatura um consenso sobre o momento em que a A.C. tem início na vida de uma criança, como é possível perceber nos trechos que seguem. Alguns autores vão afirmar que esta habilidade está relacionada ao aumento da mobilidade da criança, que é quando ela começa a voltar-se mais para os objetos no ambiente.

As infants become increasingly mobile and begin to attend more to objects in the environment, interactions often involve the caregiver commenting on or labeling objects on which the infant's attention is currently focused (Adamson & Chance, 1998). From this point forward, infants gradually take on a more active role in controlling the focus of attention, for example by pointing to an object and then checking their interaction partner's gaze direction after pointing.¹¹ (BRETHERTON et al., 1981 *apud* LIEBERMAN, Hatrak e Mayberry, 2014, p. 1).

Essa participação em interações triádicas, que foi precedida por um período de interações face a face (CAVALCANTE, 2009; SILVA, 2018; VAZ DA SILVA, 2012), tem início a partir do momento em que a atenção dos bebês começa a ser dirigida para objetos no seu entorno, a partir dos 6 meses:

Gradualmente as interações tornam-se triádicas na medida em que, a partir dos 6 meses, a atenção dirigida a objectos passa a integrar as interações. Assim, a frequência das interações face a face decresce, aumentando a frequência da atenção focada em objectos ou eventos no ambiente próximo. (BAKEMAN e ADAMSON (1984) *apud* VAZ DA SILVA (2012, p. 53);

¹¹À medida que os bebês se tornam cada vez mais móveis e começam a prestar mais atenção aos objetos no ambiente, as interações geralmente envolvem o cuidador comentando ou rotulando os objetos nos quais a atenção do bebê está focada (Adamson & Chance, 1998). Deste ponto em diante, os bebês, gradualmente, assumem um papel mais ativo no controle do foco de atenção, por exemplo, apontando para um objeto e depois verificando a direção do olhar de seu parceiro de interação após apontar. (tradução nossa)

De acordo com os mesmos autores, nesse momento, a capacidade da criança para coordenar a atenção entre objetos e os parceiros sociais ainda é pouco eficaz, mas, posteriormente, o infante se torna cada vez mais hábil nessa tarefa.

Entre os 12 e os 15 meses as crianças começam a ser capazes de se envolverem em episódios de atenção visual triádica (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter et al., 1998), isto é, a coordenar activamente a sua atenção visual entre pessoas e objectos, geralmente mudando o foco da sua atenção de um para o outro. (VAZ DA SILVA, 2012, p. 53)

A capacidade para se envolver e manter esse envolvimento durante períodos crescentes de tempo vai aumentando ao longo dos meses seguintes, considerando-se que esta é uma competência adquirida pelos 18 meses (BAKEMAN e ADAMSON, 1984 apud VAZ DA SILVA , 2012, p.. 53)

No entanto, de acordo com Tomasello (2003), essa competência cognitiva surge por volta dos 9 meses, porém só amadurece a partir do momento em que a criança começa a fazer uso de ferramentas culturais (a linguagem). Quanto ao período em que passa a existir um engajamento mais ativo da criança na A.C, sendo esta mais hábil na atividade de coordenar sua atenção, Bakeman & Adamson (1984), Carpenter et al. (1998) e Tomasello (2003) parecem estar de acordo, uma vez que aqueles afirmam que isso acontece por volta dos 12 meses e este relaciona esse momento com o uso da linguagem, que se inicia por volta dos 12 meses (QUADROS, 2007; TEIXEIRA, 2011). A partir das pesquisas de Quadros (2007) e Teixeira (2011) foi evidenciado que tanto as crianças surdas filhas de pais surdos quanto as crianças ouvintes filhas de ouvintes produzem os primeiros sinais e palavras respectivamente, em torno dessa idade.

A atividade triádica está relacionada com o que Tomasello (2003) chama de “revolução dos 9 meses”, termo também encontrado na literatura como “revolução cognitiva”, que é quando o infante passa a perceber o outro nas situações do seu entorno e se engajar nas mesmas, tornando possível a atividade de atenção conjunta (ÁVILA-NÓBREGA, 2018; ÁVILA-NÓBREGA e CAVALCANTE, 2012a; SILVA, 2018)

No entanto, as pesquisas de Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012b) indicam que a partir dos 7 meses já começam as primeiras interações triádicas.

Diante do exposto, como já mencionado na nossa produção, o Envelope Multimodal emerge em contextos de atenção conjunta, a partir dos 07 meses de vida do infante, sendo usado tanto pela criança como por seu parceiro interativo (mãe, pai, outro adulto ou criança mais velha). (ÁVILA-NÓBREGA E CAVALCANTE, 2012b, p. 181)

Considerando as pesquisas citadas, percebe-se que a A.C., que representa uma evolução da interação face a face, é uma habilidade crescente que inicia-se ainda muito cedo - entre 6 e 9 meses -, quando a criança começa a voltar sua atenção para objetos externos. Porém, essa habilidade se torna mais refinada a partir dos 12 meses, quando ocorre a aquisição das primeiras palavras e a coordenação mais ativa da atenção visual, mas só por volta dos 18 meses, se estabelece como uma competência adquirida.

2.2.1 Atenção Conjunta e suas particularidades em díades surdas

A modalidade visuo-espacial das línguas de sinais repercute em diferentes aspectos do processo de aquisição da linguagem das crianças surdas e, especificamente, na A.C. O fato da língua de sinais ser produzida no espaço e percebida visualmente influencia a forma como a comunicação se estabelece através dessa língua, exigindo o contato visual entre os parceiros interativos e, conseqüentemente, fazendo com que a atividade de A.C apresente certas particularidades, assim como as estratégias maternas para conseguir e manter a atenção da criança no momento deste tipo de interação.

Durante a A.C. a criança surda precisa olhar para o objeto que está sendo foco de atenção e também olhar para o seu parceiro na atividade para assim ter acesso à informação linguística, uma vez que, como já foi dito, essa língua é acessada visualmente. Isto é, diferente do que ocorre em uma díade ouvinte, este infante precisa aprender a alternar sua atenção entre o objeto e o parceiro para conseguir evoluir linguisticamente por conta de utilizar o mesmo canal- visual - para ver o objeto/evento e a língua. Esse fenômeno é o que encontramos na literatura como “atenção dividida” e, de acordo com Vaz da Silva (2012, p. 54), foi descrito, inicialmente, por Wood e seus colaboradores (1982, 1986).

Lederberg (1993) considera o fenômeno de atenção dividida como uma das implicações primárias da surdez com influência sobre as interações das pessoas surdas com parceiros de comunicação, sejam adultos ou pares, ao longo de toda a sua vida. Ele implica o desenvolvimento de padrões de atenção visual particulares que se revelam, por exemplo, na obrigatoriedade de pessoas surdas focarem a sua atenção na pessoa com que estão a comunicar (oral ou gestualmente). (VAZ DA SILVA, 2012, p. 54)

A atenção dividida gera, durante os episódios de A.C., uma necessidade de alternar o foco de atenção com maior frequência, servindo não somente para confirmar a participação do outro, como acontece na díade ouvinte, como também para obter as informações que serão fornecidas sobre o objeto.

Por esse motivo, antes das crianças surdas desenvolverem a habilidade de coordenar a atenção, as interações com suas mães surdas podem ser menos frequentes e mais lentas, por conta do menor número e extensão das produções verbais a que essas crianças são expostas, se comparadas com díades ouvintes. (GREGORY & BARLOW 1989; HARRIS, 1992; CITADO POR KOESTER, TRACI, BROOKS, KARKOWSKI, & SMITH-GRAY, 2004; HARRIS, CLIBBENS, CHASIN, & TIBBITS, 1989; MEADOW-ORLANS & STEINBERG, 2004, *apud* VAZ DA SILVA, 2012, p. 55).

Spencer e Harris sugerem que “o índice mais baixo de comunicações sinalizadas parece ser uma outra consequência natural da sensibilidade das mães surdas ao padrão de atenção visual imaturo de seus filhos. As mães quase nunca sinalizam quando sabem que seus filhos pequenos não estão prestando atenção...” (p. 81). Em outras palavras, mães surdas não sinalizam quando seus filhos não estão olhando para elas. (MEIER, 2006, p. 212)¹²

Além disso, Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014, p. 2), afirmam que a atenção dividida representa um desafio, pois ao alterar o foco de atenção do referente para olhar para o parceiro interativo, não haveria transparência entre o referente e o signo linguístico.

Nos primeiros meses em que as crianças surdas iniciam as interações triádicas, elas precisam de parceiros atentos e dispostos a facilitarem a alternância de foco entre

¹² A quantidade menor de *input* não gera atrasos no desenvolvimento linguístico quando compara-se os estágios de desenvolvimento com díades ouvintes, indicando que o que realmente importa é a qualidade do *input* e não a quantidade (MEIER, 2006).

os elementos da tríade, para então conseguirem receber o *input* linguístico mesmo antes de terem a habilidade de coordenar a atenção bem desenvolvida.

Um exemplo de atitude que demonstra essa atenção e disposição por parte dos parceiros interativos é quando as mães surdas realizam modificações na sua maneira de sinalizar para conseguir e manter a atenção dos seus filhos, facilitando a aquisição lexical inicial (MEIER, 2006). Por conseguinte, é possível afirmar que essas mães, através de um *manhês* ou sinalização direcionada à criança (SDC), facilitam a percepção da sinalização, tornando mais acessíveis os primeiros sinais.

Além da baixa quantidade de sinalização por parte das mães, uma outra maneira delas “se adaptarem às capacidades atencionais dos filhos é alterar a forma de seus sinais para assegurar que estes estejam dentro do campo visual da criança.” (MEIER, 2006, p. 213). As estratégias utilizadas pelas mães para realizar este feito a fim de conseguir e manter a atenção dos filhos são: deslocamento do sinal no espaço; repetição demasiada do movimento do sinal; prolongamento do sinal; sinalização no corpo da criança. Ou seja, o *manhês* realizado pelas mães através de tais estratégias, facilita o acesso da criança ao *input* linguístico ao exigir menos esforço daqueles que ainda não desenvolveram a habilidade de coordenar a atenção entre objeto/evento e o parceiro, de forma a conseguir “ver” a língua.

Meier (2006) traz exemplos retirados de uma pesquisa realizada por Ginger Pizer e Meier (2006) nos quais é possível identificar algumas dessas estratégias. No primeiro exemplo, uma mãe estava olhando um livro de gravuras juntamente com sua filha de 13 meses de idade. Sentadas no chão, a mãe estava posicionada à esquerda da filha, porém um pouco atrás dela. Nesse episódio, a parceira interativa mais experiente se inclinou sobre o nome da figura de um pato¹³ que a filha observava e após relatar detalhadamente a interação o pesquisador afirma:

Há muito a ser observado nesta breve interação: 1) Na primeira ocorrência de PATO (um sinal de uma mão articulado na boca, que sugere o abrir e fechar de um bico de pato), a mãe se inclinou de tal forma a entrar no campo visual de sua filha, para que ela visse como o sinal de PATO é articulado no rosto. Ela continuou inclinada durante toda a interação 2). A primeira ocorrência de PATO foi produzida com a mão esquerda, de tal forma que a mãe pudesse manter a mão direita apontando a figura do pato.

¹³ Aqui, possivelmente, houve um erro de digitação, mas é possível inferir que a mãe inclinou-se sobre a figura de um pato, considerando que o autor esclareceu que mãe e filha estavam olhando um livro de gravuras.

Assim, a mãe apontou e nomeou o referente, simultaneamente. A primeira e a terceira ocorrências de PATO podem ter sido repetidas demasiadamente pela mãe; ambas tinham quatro ciclos de movimento, em contraste aos dois ou três ciclos tipicamente utilizados na sinalização direcionada ao adulto. Ao repetir o sinal, a mãe pode ter estendido sua duração para que ele pudesse ser visto pela criança. (MEIER, 2006, p. 213)

A mãe utilizou diferentes estratégias para conseguir e manter a atenção da criança como se fazer presente no espaço visual através da inclinação do corpo até o campo de visão da filha; uma vez que já estava no campo visual, realizou o sinal ao mesmo tempo que apontou para a imagem, facilitando a relação entre o referente e o sinal; repetiu, demasiadamente, o ciclo de movimento do sinal “pato” e estendeu a duração do sinal possibilitando que a criança tivesse mais tempo para vê-lo, e perceber seu movimento.

Em um outro exemplo, uma criança de 17 meses também está sentada no colo da mãe enquanto esta nomeia as cores de blocos coloridos. No momento de realizar o sinal da cor laranja, em língua de sinais americana, a mãe realiza o mesmo no corpo da criança, diferente dos demais sinais que são feitos no espaço neutro. Pelo fato do sinal laranja ser realizado com a mão abrindo e fechando na boca, a criança não acessaria o sinal visualmente por estar de costas para a mãe. Logo ao realizar o mesmo na boca da criança, facilitou ao filho a percepção do sinal tanto visualmente quanto de maneira tátil.

Na pesquisa de Pizer e Meier (2006), foram examinadas amostras de crianças surdas de 9, 13, 18 e 24 meses que interagiam com suas mães, também surdas, e que utilizavam a língua americana de sinais e os resultados dessa pesquisa longitudinal mostraram que “dependendo da amostra, de 30 a 60% dos sinais das mães foram alterados” (MEIER, 2006, p 214.).

Sinais modificados podem resultar das tentativas da mãe de ganhar a atenção visual de seu filho (Waxman & Spencer, 1997). Entretanto, estas modificações podem aparecer algumas vezes quando a mãe já tem a atenção da criança, o que indica que estas propriedades do manhês sinalizado não são, exclusivamente, produtos da sensibilidade da mãe em relação à atenção visual da criança. Ao contrário, por exemplo, as mães às vezes repetem os sinais em situações nas quais elas estão tentando fazer com que a criança imite seus sinais. (MEIER, 2006, p. 214)

Retomando a afirmação de Vaz da Silva (2012) e Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014) sobre a falta de habilidade inicial da criança na coordenação da atenção e a falta de transparência entre o referente e o sinal, respectivamente, é possível afirmar que talvez seja mais produtivo a mãe sinalizar no corpo da criança ou deslocar sua sinalização para o campo visual da mesma, para que ela não precise mudar seu foco de atenção a partir de um aceno ou toque da mãe. Logo, o manhês realizado é fundamental para que a criança passe a entender que a informação sobre o objeto que está sendo foco de atenção será fornecida por esse parceiro através do contato visual estabelecido entre eles e assim possa estabelecer a ligação entre o objeto de interesse e o rótulo que é dado a ele.

Quando a mãe inclina seu corpo e sinaliza no espaço neutro, no campo visual da criança, às vezes, sobre o próprio referente, torna desnecessária uma mudança do olhar da criança, possibilitando que ambos, sinal e referente, estejam no mesmo campo visual, gerando uma proximidade entre eles ou, até mesmo, uma simultaneidade na percepção destes. E, em outro contexto, quando a sinalização é feita no corpo da própria criança ela passa a usar dois canais diferentes de percepção: o visual, para olhar para o referente e para o próprio sinal, uma vez que estes estão no mesmo campo visual, e o tátil, para sentir o sinal, possibilitando uma percepção simultânea do sinal e do referente.

Assim, a partir de reflexões suscitadas pelos estudos de Meier (2006) e Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014), simultaneidade parece ser uma palavra-chave no que tange às estratégias para conseguir e manter a atenção das crianças através da SDC. É possível inferir que essas estratégias maternas desencadeiam algum tipo de simultaneidade que favorece a transparência que foi dificultada pela atenção dividida. O uso da apontação simultânea ao uso do sinal também parece ter um papel similar. No exemplo citado, a apontação utilizada pela mãe em direção à imagem enquanto realizava o sinal com a outra mão, não só serviu para chamar a atenção da criança para um elemento externo, como também potencializou o manhês e possibilitou uma maior transparência entre o elemento linguístico e o objeto de atenção. Esta observação reforça a simultaneidade como consequência das estratégias maternas e como elemento provedor de uma maior transparência, em oposição à dificuldade estabelecida pela atenção dividida imposta pela modalidade visuo-espacial das línguas de sinais.

The present results reveal that children who are exposed to this kind of visually embedded interaction develop a high degree of sensitivity to maternal linguistic and non-linguistic cues along with an ability to respond with precision to the dynamic demands of both a visual language and a visual environment.¹⁴ (LIEBERMAN, HATRAK e MAYBERRY, 2014 p. 11)

O excerto também corrobora a importância da linguagem não verbal para a construção do padrão visual requerido em uma língua de sinais e, conseqüentemente, para a aquisição de uma língua sinalizada.

Ainda com base na afirmação de Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014) acima, pode-se sugerir que, somando-se à explicação de Meier (2006) que justifica o uso do manhês pelas mães para conseguir a atenção dos filhos, manter essa atenção e fazer com que eles repitam o sinal, outro possível motivo para que as mães usem tais estratégias seria propiciar uma maior transparência entre o referente e o sinal, ainda que intuitivamente.

As estratégias utilizadas pela mãe têm também sua importância ao proporcionar o desenvolvimento da habilidade de coordenar a atenção (VAZ DA SILVA, 2012 e LIEBERMAN, HATRAK e MAYBERRY, 2014). Inicialmente, ela facilita a percepção do sinal pela crianças e, conseqüentemente, a alternância do foco de atenção através das estratégias já mencionadas e, com o tempo, espera-se que a criança perceba que ela precisa alternar o olhar entre o objeto e o parceiro, coordenando a atenção, e assim buscar, ela mesma, essa informação no seu interlocutor. Em outras palavras, com o passar do tempo, as crianças adquirem o padrão visual necessário para a interação mediada por uma língua visuo-espacial, por isso, a habilidade de alternância de foco, i.e. de coordenar a atenção, se dá em idade mais avançada, por volta dos dois anos (LIEBERMAN, HATRAK e MAYBERRY, 2014).

The deaf children's gaze shifts were largely synchronized with specific maternal behaviors, ranging from overt, physical attention-getting devices, to more subtle prosodic and non-manual cues in the sign language stream. Gaze control was largely in place by the age of two, however there were important increases in the degree of sophistication of gaze shifting that

¹⁴ Os presentes resultados revelam que as crianças que são expostas a esse tipo de interação visualmente incorporada desenvolvem um alto grau de sensibilidade às provocações maternas linguísticas e não linguísticas, juntamente com uma capacidade de responder com precisão às demandas dinâmicas tanto de uma língua visual como de um ambiente visual. (tradução nossa)

occurred after this age.¹⁵ (LIEBERMAN, HATRAK e MAYBERRY, 2014 p. 10)

Estas pesquisadoras se propuseram a investigar os mecanismos utilizados por díades surdas para alcançar a atenção conjunta dentro de uma modalidade específica de língua, visuo-espacial, a partir da observação da interação naturalística de quatro crianças surdas, com idades de 1;9 a 3;7, com as respectivas mães. De acordo com elas, há duas maneiras das mães assegurarem que seus sinais estão sendo visíveis para os filhos: modificando a sinalização ao produzirem os sinais fora do espaço típico de sinalização ou conseguindo captar o olhar do infante com o uso de alguma provocação explícita ou não (mais sutil). Os comportamentos maternos a fim de captar o olhar, a atenção da criança, se enquadram em três categorias, a saber: I-*provocações físicas* que envolvem “captadores de atenção”, denominados pelas pesquisadoras como “attention-getters, que são toques ou acenos direcionados à criança, como também a apontação para o objeto¹⁶ ou sobre ele; II- *provocações linguísticas*, que são constituídas por enunciados maternos (sinalizados) acompanhados pelo olhar do filho no início ou no final desses enunciado; III- *Provocações através do olhar*, que correspondem à mudança de olhar da mãe para ou a partir do objeto ou da criança

As pesquisadoras identificaram que provocações linguísticas e através do olhar frequentemente ocorriam juntas; além da mudança de olhar da criança provocada pela mãe, algumas mudanças de olhar foram iniciadas pela criança e, nessa situação, ela sinalizou ou apontou imediatamente antes de mudar o olhar ou ao mesmo tempo que mudou o olhar; as provocações maternas eram mais frequentemente congruentes com a sinalização convencional, envolvendo pouco comportamento explícito adicional (toques e acenos) destinados a direcionar o olhar da criança, logo houve mais estímulos linguísticos do que físicos, embora a diferença não tenha sido significativa.

¹⁵ As mudanças de olhar das crianças surdas foram, em grande parte, sincronizadas com comportamentos maternos específicos, variando de dispositivos físicos explícitos para chamar a atenção, até dicas prosódicas e não manuais mais sutis no fluxo da língua de sinais. O controle do olhar estava amplamente estabelecido aos dois anos de idade, no entanto, houve aumentos importantes no grau de sofisticação da mudança do olhar que ocorreram após essa idade. (tradução nossa)

¹⁶ Na estudo desenvolvido o objeto era um livro, uma vez que a pesquisa foi realizada em dois contextos específicos de A.C. entre díades surdas: interação a partir da atenção voltada para livros e para brinquedos.

As pesquisadoras também listaram outros resultados mostrando que a mudança de olhar frequente e rápido para a mãe era uma adaptação comportamental exclusiva das crianças surdas, quando comparadas com díades ouvintes, e que esse comportamento é crescente, em consonância com a idade se tornando cada vez mais refinado com o tempo. Esta pesquisa mostrou também uma relação entre esse comportamento, que está relacionado à habilidade de coordenar a atenção e o aumento do vocabulário:

This suggests that the older children may have been more engaged during these interactions than the younger children. The number of gaze shifts by child also patterned with vocabulary score, although as all deaf children had been exposed to ASL¹⁷ from birth, age and vocabulary were closely related in this sample.¹⁸ (LIEBERMAN, HATRAK e MAYBERRY, 2014, p. 8)

[...]

In the children studied here, age, vocabulary, and number of gaze shifts during both book and toy conditions were closely related. [...] As deaf children learn to look between their interlocutors and visual scenes more effectively, they are likely to become better able to connect linguistic input in a meaningful way to the world around them.¹⁹ (LIEBERMAN, HATRAK e MAYBERRY, 2014, p. 12)

A citação acima reforça os achados da área de que o aumento do repertório lexical de crianças surdas está relacionado ao desenvolvimento da habilidade de coordenação da atenção que, por sua vez, está relacionada às estratégias maternas (LIEBERMAN, HATRAK e MAYBERRY, 2014; MEIER, 2006; VAZ DA SILVA, 2012), como também é constatado neste trecho: “The children studied here had clearly acquired this highly controlled, visual-perceptual ability through built-up experiences interpreting maternal linguistically-grounded prompts.”²⁰ (LIEBERMAN, HATRAK e MAYBERRY, 2014, p. 11). Este achado dialoga com a afirmação de Vaz da Silva

¹⁷ American Sign Language (Língua Americana de Sinais).

¹⁸ Isso sugere que as crianças mais velhas podem ter se envolvido mais durante essas interações do que as crianças mais novas. O número de mudanças de olhar por criança também tinha correlação com a pontuação de vocabulário, embora, já que todas as crianças surdas tinham sido expostas à ASL desde o nascimento, a idade e o vocabulário estavam intimamente relacionados nesta amostra. (tradução nossa)

¹⁹ Nas crianças estudadas aqui, a idade, o vocabulário e o número de mudanças de olhar durante os contextos do livro e do brinquedo estavam intimamente relacionados. (...) À medida que as crianças surdas aprendem a alternar o olhar entre seus interlocutores e as cenas visuais de maneira mais eficaz, elas são mais propensas a tornarem-se mais capazes de conectar o *input* linguístico de modo significativo ao mundo ao seu redor. (tradução nossa)

²⁰ As crianças estudadas aqui, claramente, adquiriram essa habilidade percepto-visual altamente controlada por meio de experiências acumuladas na interpretação das provocações maternas fundamentadas linguisticamente. (tradução nossa)

(2012) sobre crianças surdas que crescem em lares ouvintes, sem acesso a uma língua de sinais e a tais estratégias maternas. O pesquisador afirma que estas crianças, quando passam a ter acesso a uma língua de sinais, em idades mais avançadas, apresentam barreiras no desenvolvimento escolar por conta da dificuldade de coordenar a atenção durante a explicação de professores que utilizam a língua de sinais, além da dificuldade de acompanhar conversas entre seus pares surdos, mostrando que a coordenação da atenção é uma habilidade que precisa ser desenvolvida através de um *input* acessível e com qualidade.

Por conta do desenvolvimento da coordenação da atenção, as mães que, inicialmente, modificavam sua sinalização para se fazer presente no campo visual da criança, passam a utilizar outros recursos para chamar a atenção do infante. Diminuindo a SDC e incitando um maior engajamento dos filhos na interação triádica, elas começam a realizar toques no corpo da criança, acenar ou apontar, provocando a mudança de olhar daqueles que já conseguem coordenar a atenção.

Mothers provide more overt and directive cues, such as touching the infant or actively obtaining their attention, during the first 9 to 12 months (Chasin & Harris, 2008). This is the same time period during which infants typically begin to engage in triadic visual attention with people and objects (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998). By the time they are two years old, deaf children with deaf parents are able to effectively control their own gaze behavior in order to achieve optimal attention to both people and visual scenes [...]. By this point, mothers do not make as many overt bids for attention, but rather sign in a conventional style while the child actively switches attention.²¹ (LIEBERMAN, HATRAK e MAYBERRY, 2014, p. 12)

À medida que a habilidade de coordenar a atenção vai se tornando mais refinada, essas provocações mais explícitas vão dando lugar a outras mais sutis, a partir da

²¹ As mães fornecem provocações mais evidentes e diretas, como tocar o bebê ou outra ação para obter a sua atenção, durante os primeiros 9 a 12 meses (Chasin & Harris, 2008). Este é o mesmo período de tempo durante o qual os bebês normalmente começam a se envolver em atenção visual triádica com pessoas e objetos (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998). Até os dois anos de idade, crianças surdas com pais surdos são capazes de controlar efetivamente seu próprio comportamento visual, a fim de alcançar a atenção ideal tanto para as pessoas quanto para as cenas visuais (...). A essa altura, as mães não fazem tantas tentativas explícitas para chamar a atenção, mas sim sinalizam de maneira convencional, enquanto a criança troca ativamente a atenção. (tradução nossa)

utilização do olhar materno para conseguir a atenção da criança, do uso da língua ou mesmo da combinação de ambos.

Thus there were observable developmental differences in the types of prompts to which children responded, with an increase in responsiveness to subtle prompts (i.e. maternal gaze shifts) and linguistic cues (i.e. maternal utterance onset) in the older two children.²² (LIEBERMAN, HATRAK e MAYBERRY, 2014, p. 10)

A importância das estratégias maternas para conseguir e manter a atenção das crianças surdas também está expressa nas palavras de Meier (2006) quando este afirma que “As propriedades da sinalização direcionada à criança podem contribuir significativamente para a consistência da aprendizagem dos primeiros sinais nas crianças surdas nascidas em famílias surdas.” (MEIER, 2006, p. 214)

Assim como Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014), Vaz da Silva (2012) também destaca a importância das estratégias utilizadas pelos parceiros mais experientes para o desenvolvimento da coordenação da atenção visual:

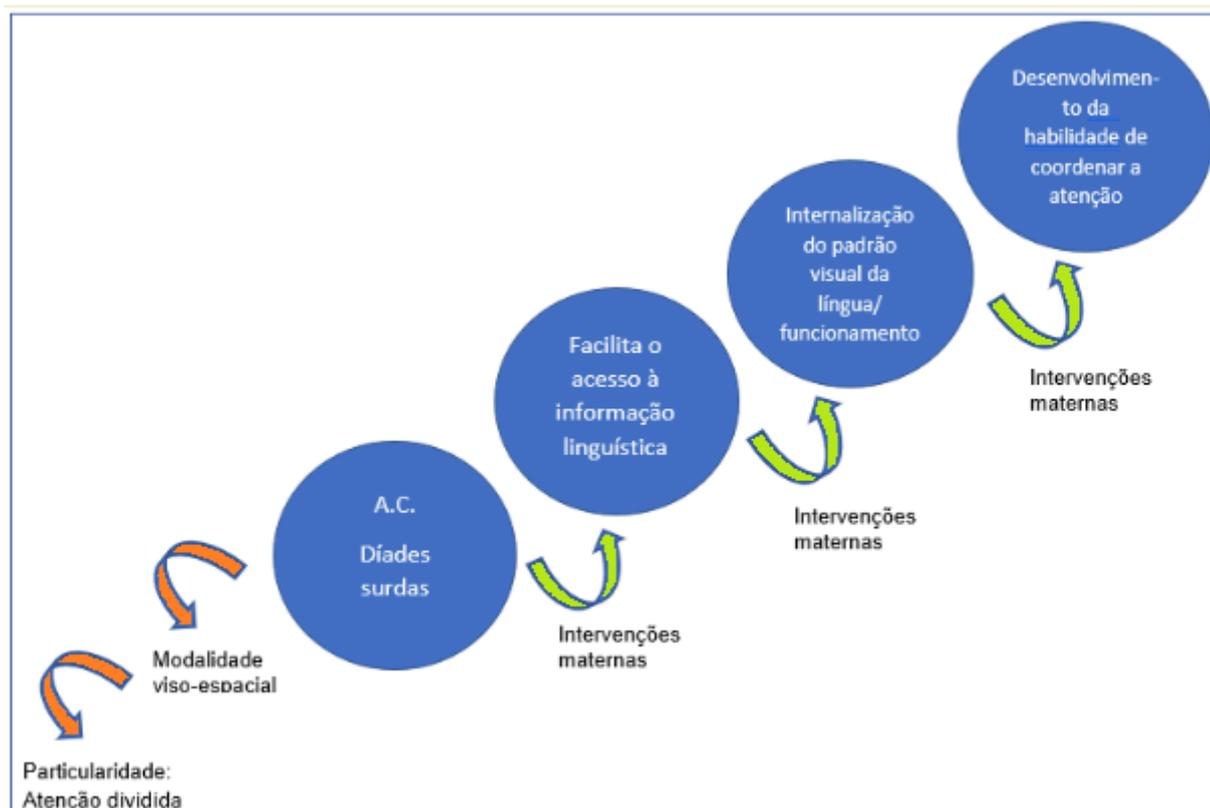
A literatura aqui revista indica que a atenção dividida é um fenómeno que tem consequências nas interações entre as crianças surdas e outros no seu ambiente, pares e adultos, e que o desenvolvimento (sócio-cognitivo) destas crianças está associado a um conjunto de competências descritas como coordenação da atenção visual com os parceiros e com aspectos do ambiente, facilitadores do acesso a informação e de processos de interação eficazes com outros. O desenvolvimento e aperfeiçoamento destas competências estarão dependentes de vários factores, designadamente das estratégias de interação de outros mais experientes. (VAZ DA SILVA, 2012, p. 56)

Após todo o exposto nesta parte do capítulo, mostrou-se que a atenção dividida, que é uma particularidade da atividade triádica em díades surdas, está estreitamente relacionada à coordenação da atenção visual e, conseqüentemente, às estratégias maternas para conseguir e manter essa atenção. A atenção dividida gera uma necessidade de que o infante aprenda a coordenar sua atenção para participar de forma mais ativa das atividades de atenção conjunta, mas esta habilidade de coordenação, por ainda ser precária em um primeiro momento, terá que passar

²² Assim, houve diferenças observáveis de desenvolvimento nos tipos de estímulos aos quais as crianças responderam, com um aumento na resposta a estímulos sutis (isto é, mudança do olhar materno) e provocações linguísticas (isto é, início do enunciado materno) nas duas crianças mais velhas.

pela participação ativa da mãe ou do interlocutor mais próximo para ser bem desenvolvida. Logo, as estratégias maternas são importantes para andaimar a inserção do infante na atividade de A.C. e na linguagem, como ilustra a imagem a seguir:

Figura 2- Relação entre atenção conjunta, atenção dividida e intervenções maternas



Fonte: Elaborado pela autora

Tais estratégias são importantes à curto prazo, a fim de conseguir e manter a atenção dos infantes e à médio e longo prazo ao promover a aquisição e ampliação lexical e ao estimular a criança à coordenar sua atenção, apresentando a ela os padrões de funcionamento da interação numa língua visual e tornando possível o engajamento na mesma. Logo, ao andaimar o processo de inserção do infante na interação, através de estratégias que variam de intervenções mais enfáticas até mais sutis, o parceiro mais experiente facilita o acesso visual à língua, proporcionando o desenvolvimento da habilidade de coordenação da atenção e, por conseguinte, o desenvolvimento linguístico, que foi mediado não só pelo uso de

sinais, assim como pelo uso de gestos, a exemplo dos acenos, toques no corpo e apontação, além do uso do olhar.

2.3 MULTIMODALIDADE DA LINGUAGEM

Neste subcapítulo serão discutidos, de maneira introdutória, conceitos como “modalidade da língua” e “multimodalidade da linguagem, como também será tecida uma discussão sobre os conceitos de fala, gesto e sinais, antes de, por fim, explorar a apontação e o olhar enquanto elementos da multimodalidade da linguagem e como componentes da gramática da Língua Brasileira de Sinais.

Antes de entrar propriamente no tema, é importante discernir expressões como “modalidade da língua” e “multimodalidade da linguagem”. “Modalidade visuo-espacial”, “modalidade espaço-visual” ou ainda “viso-gestual” são expressões muito comuns na literatura dos estudos linguísticos das línguas de sinais e dizem respeito à forma como essas línguas são produzidas e percebidas por aqueles que a utilizam. Logo, como as línguas de sinais são produzidas no espaço e percebidas pela visão diz-se que ela é de modalidade espaço-visual, enquanto que as línguas orais, como é o caso da Língua Portuguesa, é de modalidade oral-auditiva por ser produzida oralmente e percebida auditivamente. Enquanto que “multimodalidade da linguagem” se refere a uma perspectiva teórica do estudo da língua na qual entende-se que esta é composta por diferentes modos de linguagem ou, nas palavras de Ávila-Nóbrega (2018), “Multimodalidade como sendo a produção mesclada e conjunta de ações linguísticas”. Capistrano Júnior, Lins e Casotti (2017) também apresentam um conceito de multimodalidade, concebendo-a “como coocorrência de vários modos de representação/construção da linguagem (semioses), que se integram na construção de significados em interações sociais”. (CAPISTRANO JÚNIOR, LINS E CASOTTI, 2017, p. 288 *apud* PORTO, 2021, p. 4)

A título de exemplo, em seu livro “O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem,” Ávila-Nóbrega (2018) se dedica a estudar como os elementos produção vocal, gesto e olhar emergem, de maneira concomitante, na interação mãe e filho, ambos ouvintes, contribuindo para a aquisição da linguagem dessas crianças.

Pensar numa perspectiva multimodal de língua, enseja uma reflexão sobre como, de alguma forma, elementos presentes nos estudos da multimodalidade já estão presente na Língua Brasileira de Sinais, uma vez que a Libras possui em sua organização interna não só sinais manuais e faciais, como também, expressões faciais e corporais, que envolvem movimentos de cabeça, boca, bochechas, olhos, sobrancelhas e corpo. Sobre essa multimodalidade presente na Libras, Porto (2021) afirma:

[...]entendemos que toda a produção em Libras é, igualmente, uma realização multimodal, pois utiliza vários modos semióticos para gerar sentido em diferentes contextos, cujos modos são “socialmente modelados ao longo do tempo e estão alicerçados em um senso cultural compartilhado em uma comunidade” (CAPISTRANO JÚNIOR; LINS; CASOTTI, 2017, p. 288 *apud* PORTO, 2021, p. 4)

Assim, a Libras, enquanto língua de modalidade espaço-visual, apresenta vários modos de linguagem em sua constituição.

Além disso, a apontação, que é um recurso gestual recorrente na interação mãe e filho, principalmente, no que tange estudos da multimodalidade da linguagem em contexto de atenção compartilhada, também se faz presente na Libras como item lexical locativo e como componente do sistema pronominal. Caso semelhante ocorre com o olhar, que além de ser um elemento que tem sido estudado em pesquisas que contemplam a língua a partir da multimodalidade, faz parte da expressão facial, que é um componente fonológico da Libras. Esta interseccionalidade entre os elementos presentes nos estudos da gramática da Libras e os elementos comumente estudados na multimodalidade da linguagem motivou a escolha do gesto e do olhar para serem analisados nesse contexto específico em que a Libras é a língua que media a interação. Além disso, os dois elementos, olhar e apontação, aparecem na literatura como ferramentas interativas durante cenas de atenção conjunta entre crianças e seus cuidadores, principalmente as mães.

Uma perspectiva multimodal apresenta um conceito mais amplo de língua em relação ao tradicional, uma vez que contempla o gesto e outros elementos como sendo ações linguísticas.

Cavalcante (2018) destaca a importância dos estudos de McNeill (1985, 1992) para a construção de uma perspectiva na qual o gesto é visto como um elemento linguístico, ao defender, como já havia feito Kendon (1972, 1980; 1981, 1990), que gesto e fala fazem parte de uma mesma matriz cognitiva. McNeill (1985) apresenta uma série de argumentos para afirmar o estatuto dos gestos como símbolos manuais, porém, quando faz essa afirmação, ele não está se referindo aos elementos que compõem as línguas de sinais, mas a gestos espontâneos e semiconscientes que podem ser vistos acompanhando conversas e o discurso narrativo (MCNEILL, 1985 p. 351). Seus estudos se voltam para o que Kendon (1972) chamou de *gesticulação*, que são movimentos de braços e mãos que, frequentemente, acompanham atos de fala (MCNEILL, 1985, p. 351) e aqui ele se refere à “fala” enquanto produção vocal. “The types of gesture described in this article, in contrast, are not interpretable in the absence of speech, are individual and spontaneous, are outside of any special social code that regulates them, and show interesting cross-cultural similarities”²³ (MCNEILL, 1985 p. 351).

O entendimento de que gesto e fala fazem parte de uma mesma matriz mudou a concepção de gesto como afirma Cavalcante (2018):

A partir de então uma rede começa a se estruturar tendo como concepção básica a premissa de que gesto e fala compõem uma matriz. Logo, ao discutir língua (gem) torna-se fundamental atribuir à gestualidade seu papel de copartícipe. A partir daí o gesto passou a ser concebido como um conjunto, com uma tipologia própria, como a tipologia presente no contínuo de Kendon (1988) em que os gestos foram classificados como: gesticulação, pantomimas, gestos preenchedores e os sinais. (CAVALCANTE, 2018, p. 7 e 8)

Ávila-Nóbrega (2018) aponta a existência de várias vertentes nos estudos sobre multimodalidade que têm sido desenvolvidos em várias partes do mundo, como América Latina, Estados Unidos, Holanda, Escócia, França, Portugal, Japão, Austrália entre outros. No Brasil, o mesmo autor dá destaque aos estudos desenvolvidos na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apesar de afirmar que há pesquisas sendo desenvolvidas em outras instituições do país.

²³ “Os tipos de gestos descritos neste artigo, em contraste, não são interpretáveis na ausência de fala, são individuais e espontâneos, estão fora de qualquer código social especial que os regule e mostram interessantes semelhanças interculturais”. (tradução nossa)

Já no que tange à esfera da Linguística, há, pelo menos, duas vertentes que abordam esse fenômeno nas pesquisas nacionais e internacionais: a) Muitos modos que atuam em conjunto, para o estabelecimento do sentido em textos escritos e/ou virtuais: layout, diagramação, cor, espaçamento, distribuição de imagens, animações, fonte etc.; b) Muitos modos de linguagem que são congruentes na interação face a face: aspectos prosódicos, gestuais, contato visual, movimentos corporais, expressões faciais etc. Essa vertente tem sido bastante disseminada nos estudos da Semiótica Social. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 *apud* ÁVILA-NÓBREGA, 2018, P. 66)

Nas buscas realizadas e nesta pesquisa, em específico, os trabalhos da professora Dr.^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, como também do seu ex-orientando, o professor Dr. Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega se destacam na produção científica sobre multimodalidade da linguagem dentro do campo da Aquisição da Linguagem. Os estudos de Cavalcante trouxeram contribuições para a área, inclusive no que tange o gesto de apontar, enquanto que Ávila-Nóbrega vem amadurecendo o seu olhar sobre o Envelope Multimodal, conceito que tem sido seu objeto de estudo.

2.3.1 Fala, gesto e sinal: Sobre o que estamos falando?

Nesta seção do capítulo serão discutidos os conceitos de “fala”, “gesto” e “sinal” e tal discussão se faz necessária considerando que há uma gradação do “olhar” e da “apontação” que parte do [-] linguístico para o [+] linguístico.

Atualmente, parece não haver um consenso na linguística quanto ao conceito de fala e gesto. É possível encontrar o uso do termo “fala” como algo relacionado à produção oral-auditiva, como se observa em Meier (2006), a partir de trechos como “primeiros sinais e primeiras *falas*” e “(...) sugerem que mais contrastes fonológicos podem estar disponíveis a crianças sinalizantes do que às crianças *falantes*”. Em Lillo-Martin (2006), essa relação também está evidente nos trechos que seguem: “Os marcos que Petitto afirma serem ‘idênticos’ entre crianças sinalizantes e crianças *falantes* incluem o balbúcio (7-12 meses de idade)” e “Exploração dos paralelos entre aquisição de línguas sinalizadas e *faladas*”. Ambos os autores têm suas pesquisas voltadas para a aquisição da linguagem de crianças surdas e, neles, “fala” aparece, de maneira subentendida, remetendo à produção oral.

No conceito de matriz gesto-fala e no próprio termo, como é utilizado por Cavalcante (2009a, 2018), Cavalcante e Brandão (2012) e Ávila-Nóbrega (2018), o termo “fala” também é concebido da mesma forma que nos dois autores anteriores. Contudo, Gesser (2009) problematiza o termo ao afirmar que “A verdade é que o surdo *fala* em sua língua de sinais.”. Ela sugere que é necessário questionar o que entendemos por “fala” e ampliar essa compreensão uma vez que a sociedade, normalmente, concebe fala com o sentido de produção vocal-sonora. Sua argumentação está embasada na ideia, equivocada e reproduzida historicamente, de que a língua de sinais é mímica²⁴ e do reconhecimento tardio do seu estatuto linguístico, que ocorreu somente na década de 1960.

Assim, de acordo com Gesser (2009), pensar em “fala” como restrita à produção vocal-sonora está relacionado a uma visão limitada e ultrapassada de língua, na qual se entende que as línguas são, necessariamente, oral-auditivas, desconsiderando as línguas de modalidade viso-gestual.

Em outros trechos do seu livro “Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda”, a mesma autora utiliza expressões como “‘falares’ sinalizados” e “fala oral” (GESSER, 2009, p.35), e, ao especificar o tipo de fala a que se refere, mostra-se coerente com sua forma de conceber esse termo.

Ainda pensando sobre “fala”, em Saussure, esta palavra aparece em relação dicotômica ao termo língua. Na sua visão, a fala seria a língua em uso, a manifestação desta e por isso afirma que a língua é um fato social enquanto que a fala é individual.

Quando ouvimos falar uma língua que desconhecemos, percebemos bem os sons, mas devido à nossa incompreensão, ficamos alheios ao fato social.

A parte psíquica não entra tampouco totalmente em jogo: o lado executivo fica de fora, pois a sua execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor; nós a chamaremos fala (*parole*). (SAUSSURE, 2006, p. 21)

²⁴ “Os movimentos utilizados são aleatórios e sem nenhuma base estrutural. Em outras palavras, a mímica advém das ilações de seu produtor e não de suas intuições linguísticas, o que, muitas vezes, gera grande confusão visual.” (CERQUEIRA, 2021, p. 99)

Apesar de Saussure não pensar nas línguas de sinais quando estabelece as dicotomias, fazendo uma leitura atual deste teórico, seria possível dizer que se a fala é parte individual da língua, a expressão desta, então uma pessoa pode falar uma língua de sinais.

Como já foi dito, os estudos de McNeill (1985) contemplam não só a fala, mas também os gestos e sobre a concepção destes para o pesquisador, Cavalcante (2009a) afirma:

Buscando uma definição para gesto, McNeill (2000, p. 1) afirma ser este um termo que necessita de explanação, uma vez que não temos gesto no singular, mas gestos. Ele afirma que prefere o termo no plural, pois há diversos momentos em que precisamos distinguir movimentos corriqueiramente nomeados de gestos. Assim, o autor apresenta um contínuo para vários movimentos chamados de gestos, elaborado por Kendon (1982) e é conhecido como o “contínuo de Kendon”. (CAVALCANTE, 2009a, p. 2425)

No contínuo, que está organizado a partir da relação entre gesto e fala, ele diferencia os tipos de gestos em gesticulação, pantomima, emblemas e língua(s) de sinais.

A gesticulação é usada no fluxo de fala sem previsibilidade, ou seja, é um ato individual das mãos. A pantomima é usada sem o fluxo de fala, são representações de ações cotidianas. Os emblemas são usados culturalmente, como, por exemplo, o gesto de “OK”, pedido de carona etc. Por fim, a língua de sinais, diante dos estudos do autor, é uma propriedade da comunidade de surdos. (ÁVILA-NÓBREGA e CAVALCANTE, 2012b, p. 161 e 162)

Logo, considerando tal classificação, as línguas de sinais seriam um tipo de gesto. Porém, Kendon (1997), em quem McNeill baseia seus estudos sobre o gesto, finaliza o tópico “Sign, gesture and language”²⁵ do seu artigo intitulado “Gesture”²⁶ afirmando que “On the basis of studies of this sort, it has been argued that a sharp distinction should be drawn between gesture, as it is found in hearing people, and “sign” as it is found in sign languages.”²⁷ (KENDON, 1997, p. 122 e 123). Logo, a

²⁵ Sinal gesto e língua. (tradução nossa)

²⁶ Gesto. (tradução nossa)

²⁷ Com base em estudos deste gênero, tem sido defendido que deve ser feita uma distinção clara entre o gesto, tal como se encontra nas pessoas que ouvem, e o “sinal” tal como se encontra nas línguas de sinais. (tradução nossa)

afirmação de Kendon sinaliza a existência de perspectivas teóricas que seguem numa direção diferente daquela proposta por McNeill.

Cerqueira (2021), em sua tese de doutorado, ao se debruçar sobre como os sinais caseiros se inserem no processo comunicativo de filhos surdos com familiares ouvintes, também diferencia gestos de sinais. Após analisar as concepções de diferentes teorias, a pesquisadora conclui que os sinais caseiros são uma evolução dos gestos. Apesar de seu trabalho focar nas línguas de sinais caseiras (LS-Cas), suas considerações contribuem para pensar sobre a Libras, uma vez que a pesquisadora concluiu que a LS-Cas sobre a qual pesquisou pode ser considerada uma língua e que seus sinais “são unidades léxico-semânticas que, dentro dos *continua* de McNeill, possuem o traço [+linguístico], não podendo ser, de modo algum, considerado gesto, pantomima ou utilização inapropriada e aleatória de emblemas.” (CERQUEIRA, 2021, p. 366).

De acordo com ela, os sinais estabilizados²⁸ e as transferências²⁹ não podem ser considerados gesticulação (gestos coverbais), pois têm autonomia em relação à fala, no sentido saussuriano³⁰; não se constituem como pantomimas pois têm a capacidade que cada parâmetro tem de guardar um traço semântico, quando segmentadas, além de terem sido convencionadas (nas famílias) e de fazerem parte do léxico; o léxico possui alguns emblemas, gestos que chegam à língua, através de empréstimos e passam a ocupar uma posição dentro do sistema.

Citando o surgimento de uma LS-Cas, Cerqueira (2001, p. 371) afirma que: “tal processo consiste em criar o próprio sistema linguístico, de modo que, imerso no universo semiótico, o indivíduo passe do não-verbal ao verbal, do gesto ao sinal, da linguagem à língua”. Müller (2019) citada por Porto (2021), inspira-se em Kendon (2014) na construção de sua proposta teórica ao defender que as relações entre gesto e sinais são gradientes.

Tomando essa mesma perspectiva multimodal, Müller (2019) propõe um processo gradiente de lexicalização nas línguas de sinais. [...] tanto as unidades gestuais quanto as pantomimas icônicas podem tornar-se cada

²⁸ Os sinais estabilizados equivalem aos signos convencionados no seio familiar. Trata-se de unidades de sentido, caracterizadas por uma visão, simultaneamente, generalizadora e categorizante do referente. (CERQUEIRA, 2001, p. 182)

²⁹ Estruturas de grande iconicidade (CUXAC, 1985 *apud* CERQUEIRA, 2001, P. 104).

³⁰ Fala compreendida como produção oral-auditiva.

vez mais estáveis, até o ponto em que se constituem como itens lexicais das línguas de sinais.

[...]

Esse processo de lexicalização, segundo Müller (2019), é marcado por uma mudança diacrônica, partindo de formas de gestos espontâneos em direção às formas mais padronizadas e arbitrárias (i.e. os “sinais”). Entre esses dois pontos, ela destaca a presença do que chama de “gestos semelhantes a sinais” (sign-like gestures) e “sinais gestuais” (gesture signs), considerados como formas intermediárias entre os gestos espontâneos e os sinais convencionalizados. (PORTO, 2021, p. 6)

Logo, o pensamento teórico de Cerqueira (2001) e Müller (2019) convergem, apesar desta teórica afirmar que há pesquisadoras como Goldin-Meadow (2015) e Goldin-Meadow e Brentari (2017) que possuem uma visão diferente da relação entre gestos e sinais. “Goldin-Meadow (2015) e Goldin-Meadow e Brentari (2017) oferecem uma visão de “ruptura cataclísmica” entre gestos e sinais” (PORTO, 2021, p. 3)

Independente da forma de diferenciar gesto e sinal, as pesquisadoras supracitadas fazem essa diferenciação concebendo o sinal como um elemento gramatical, como unidade léxico-semântica, diferente do gesto. No entanto, a ideia de que a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação incapaz de expressar conceitos abstratos ainda é recorrente, apesar de se configurar como um mito (GESSER, 2009; QUADROS e KARNOPP, 2004).

Petitto (1987) citado por Quadros (1997) também diferencia gestos e sinais dentro de uma perspectiva ontogenético do desenvolvimento linguístico de crianças surdas ao indicar que embora alguns pesquisadores apontem que o estágio de um sinal em bebês surdos se inicia por volta dos seis meses, o que acontece nesse período é a produção de gestos (parte do balbucio), uma vez que os primeiros sinais são produzidos por volta dos 14 meses. Inicialmente, Quadros (1997, p. 70) explica que foram identificados dois tipos de balbucio manual em crianças surdas³¹: balbucio silábico e gesticulação. Enquanto que o primeiro apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais, a gesticulação não apresenta organização interna. Assim, Petitto (1987) afirma que, inicialmente, os bebês surdos

³¹ O balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, sejam eles surdos ou ouvintes (FERNANDES, 2003; PETITTO e MARENTE, 1991; QUADROS, 1997).

produzem gestos através da combinação de balbucio silábico e gesticulação e, só posteriormente, começam a produzir os primeiros sinais (QUADROS, 1997, p. 71).

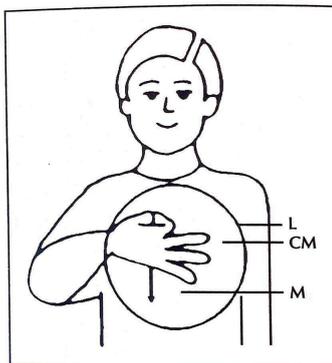
Assim como as palavras em todas as línguas humanas, mas diferentemente dos gestos, os sinais pertencem a categorias lexicais ou a classes de palavras tais como nome, verbo, adjetivo, advérbio, etc. As línguas de sinais têm um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfemas) são combinadas. (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 87)

Ao falar dos sinais e da Libras enquanto língua que aqueles compõem, é fundamental citar os estudos de William Stokoe. A pesquisa que este linguista norte-americano realizou no campo da Fonética e Fonologia na década de 1960 teve grande importância para o reconhecimento do estatuto linguístico das línguas de sinais, ao identificar a existência de unidades fonético-fonológicas na Língua Americana de Sinais (ASL), conhecidas como parâmetros fonológicos principais. Reconhecendo a existência de unidades mínimas distintivas de significado, possibilitou o entendimento de que essa língua possui uma organização estrutural própria, possuindo complexidade linguística.

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe, e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 30)

Para tal feito, ele identificou três parâmetros fonológicos que formam os sinais: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento (M).

Figura 3- Representação dos parâmetros fonológicos



Fonte: Desenho de Capovilla e Rafael (2004, p. 194) adaptado por Gesser (2009, p. 14)

Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes [...]. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 30)

As três partes independentes às quais Quadros e Karnopp (2004) se referem dizem respeito aos parâmetros supracitados e mais conhecidos como parâmetros fonológicos principais, uma vez que outros parâmetros foram identificados por outros linguistas posteriormente.

A pesquisa de Stokoe motivou outras pesquisas em várias partes do mundo que aprofundaram o conhecimento não só sobre a fonética e a fonologia das LS, como também sobre outros níveis estruturantes da linguagem. “Hoje, há uma quantidade razoável de investigações na área da lingüística, não apenas sobre a estrutura, mas também sobre a aquisição, o uso e o funcionamento dessas línguas” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 29).

Ainda sobre o estatuto linguístico das línguas de sinais, Quadros (1997, p. 47) afirma:

As pessoas surdas de uma determinada região encontram-se e comunicam-se através de uma língua de sinais de forma análoga a qualquer outro grupo sócio-cultural que utiliza uma língua falada.

[...]

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais - da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressar ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas lingüísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço visual como modalidade lingüística. (QUADROS, 1997, p. 47)

As citações acima sugerem que seja numa perspectiva estruturalista de língua, que concebe a mesma como um sistema formado por signos lingüísticos que contém significante e significado; numa visão gerativista que diz sobre a capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças a partir de uma quantidade finita de regras; ou ainda numa abordagem funcionalista que enxerga a língua como lugar de interação o *status* lingüístico das línguas de sinais (L.S.) é inquestionável.

Assim como os estudos de Cerqueira (2021), os estudos de Stokoe e de outros linguistas que vieram após ele, corroboram a existência dos sinais como componentes complexos de uma língua. Nas palavras de Cerqueira (2021), unidades léxico-semânticas que possuem o traço [+ lingüístico].

Portanto, assim como utiliza-se o termo “Língua Portuguesa” ao invés de “linguagem portuguesa”, marcando esse lugar complexo e privilegiado do lingüístico, é possível seguir a mesma lógica em relação aos sinais das L.S. Ainda que teóricos como McNeill possam tratar as L.S. e, conseqüentemente, os sinais como parte do universo dos gestos, aqui estes serão tratados, especificamente, como sinais, para marcar o seu caráter lingüístico e privilegiado. Em outras palavras, ainda que as línguas humanas façam parte do universo da linguagem, dentre tantas outras como a música, a dança, a linguagem dos animais, etc. não se utiliza a expressão “linguagem portuguesa” ou “linguagem brasileira de sinais”. Usa-se o termo “*Língua Portuguesa*”, “*Língua Brasileira de Sinais*” como que para diferenciar das demais linguagens, devido ao seu caráter particular, complexo e inerentemente humano e a lógica desse pensamento serve também para o termo sinal, diferenciando-o de gesto.

Os sinais são os elementos que compõem um sistema simbólico, visuo-espacial, compartilhado por uma comunidade linguística e que se constitui como ferramenta para que a criança interaja com o seu meio e com os demais no seu entorno se apropriando da cultura na qual está situada e se constituindo enquanto sujeito.

Apesar disso, de acordo com pesquisas aqui apresentadas, gestos também fazem parte da interação entre mãe e filho surdos, como é o caso dos acenos e dos toques no corpo para chamar a atenção, como descrito por Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014). Estes gestos poderiam ser considerados como emblemáticos a partir da classificação utilizada no contínuo de Kendon apresentado por McNeill por serem utilizados em nossa cultura para chamar a atenção. No entanto, de acordo com Porto (2021), nos estudos linguísticos iniciais das línguas de sinais o estudo dos gestos não se fazia presente.

Por muito tempo, as línguas de sinais foram consideradas uma representação da língua oral e sem uma gramática própria (GESSER, 2009). A partir dos estudos linguísticos, iniciados em 1960, esse quadro se reverteu de modo que a Linguística das Línguas de Sinais construiu aportes significativos que demarcaram seu status linguístico e demonstraram suas propriedades como língua natural. Nesses estudos, não havia qualquer menção aos elementos gestuais presentes na sinalização face a face, de modo a evitar o retorno aos mitos que outrora permearam as línguas de sinais, de que tais línguas seriam um mero agregado de gestos e pantomimas sem estruturação convencional e sistêmica. Atualmente, entretanto, as discussões sobre as línguas de sinais têm acolhido os estudos dos gestos e articulado importantes constructos teóricos. (PORTO, 2021, p.2)

Considerando a necessidade de reafirmar, constantemente, o estatuto linguístico das línguas de sinais através de pesquisas em diferentes campos da linguística, unir o estudo dos gestos ao estudo das línguas de sinais representava uma ameaça por receio de haver um retrocesso na área. Logo, é possível sugerir que o recente acolhimento dos estudos dos gestos se deve ao fato das L.S. já estarem estabelecidas como línguas, ao menos, dentro da linguística.

Abaixo serão apresentados, com mais profundidade, alguns elementos presentes nos estudos da multimodalidade da linguagem: a apontação e o olhar.

2.3.2 Apontação

A apontação é um gesto dêitico presente nos estudos da multimodalidade da linguagem, mas é, também, um item lexical da Língua Brasileira de Sinais e aqui pretende-se descrever como esse elemento se apresenta nos dois contextos.

Quando esse gesto é usado pela criança na tentativa de conseguir a atenção do adulto para aquilo que foi apontado, é um gesto “claramente triádico”, nas palavras de Tomasello (2019). Se referindo a essa apontação produzida pela criança, ele afirma:

[...] esses gestos dêiticos são claramente triádicos no sentido de que indicam para um adulto alguma entidade externa. Importante também é o fato de que esses primeiros gestos dêiticos são tanto imperativos, tentativas de fazer com que o adulto faça algo com relação a um objeto ou evento, como declarativos, simples tentativas de fazer o adulto prestar atenção a algum objeto ou evento. (TOMASELLO, 2019, p. 86)

Ou seja, essa característica de elemento “claramente triádico” está relacionada com o terceiro elemento que é convidado para formar a tríade no momento em que a criança aponta para o objeto buscando a atenção do adulto, seja para ele agir sobre o objeto ou apenas para notar algo que chamou a atenção da criança. Em relação a esse último, que configura a apontação declarativa, Tomasello (2019) destaca ainda que tem uma importância especial por indicar, claramente, que a criança deseja compartilhar a atenção com um adulto.

Cavalcante classifica diferentes tipos de apontação ao apresentar uma morfologia do gesto de apontar utilizados na interação mãe-criança (ÁVILA-NÓBREGA, 2018; ÁVILA-NÓBREGA e CAVALCANTE, 2012a). De acordo com Ávila-Nóbrega (2008, p. 45), esse estudo desenvolvido por Cavalcante (1994) “tem sido usado para desmistificar a ideia de sentidos serem produzidos apenas com um tipo clássico do apontar: o dedo indicador estendido em direção a um objeto.” A seguir, apresenta-se a classificação realizada pela pesquisadora:

1. Apontar convencional: dedo indicador e braço estendidos para uma direção;
2. Apontar com dois dedos: na posição semiflertida, o dedo mediano acompanha o indicador;
3. Apontar com três dedos: na posição semiflertida, o dedo mediano e o dedo anelar acompanham o indicador;
4. Apontar com a mão toda: todos os dedos da mão estão em uma posição de apontar em direção a uma mesma direção, no

entanto o dedo de maior destaque é o indicador; 5. Apontar semiestendido: considerado esboço do apontar, pois o dedo indicador encontra-se na posição semiflertida; 6. Apontar exploratório: dedo indicador, no apontar convencional, tocando no objeto explorado; 7. Apontar com objeto entre os dedos: um objeto encontra-se entre os dedos da mão e realiza a função do dedo indicador; 8. Apontar com dois braços em direções opostas: apenas um dos apontares fica em direção do objeto discriminado; 9. Apontar com os dois braços para a mesma direção: ambos os apontares ficam direcionados para o mesmo objeto; 10. Extensão de dois braços para um objetivo e apenas um apresenta apontar: os dois braços estendidos em direção a um objeto, mas apenas um deles significa o apontar, pois o outro braço está com a palma da mão espalmada e os dedos estendidos; 11. Insistência gestual: apontar convencional, um após o outro, como uma cadeia de sucessão do mesmo apontar; 12. Olhar dirigido ao parceiro e toque no parceiro: a criança executa esse gesto para confirmar a atenção do parceiro para o que está sendo discriminado pelo apontar.

O último gesto apresentado é conhecido como olhar de checagem, ou seja, o bebê executou um tipo de toque no seu parceiro interativo, concomitante ao olhar, objetivando chamar a atenção do interagente para um evento presente na situação (objeto, outra pessoa, um ambiente etc.). Para que essa atitude gestual fosse produzida, houve a necessidade da ocorrência de cenas de atenção conjunta, ou seja, o estabelecimento da atenção mútua para se chegar a algum objetivo em comum. (ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p. 83 e 84)

Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012a, p. 472 e 473) e Ávila-Nóbrega (2008, p. 45) apresentam ainda uma classificação realizada por Bates, Camaioni e Volterra (1975) na qual a apontação utilizada pela criança pode ser de, pelo menos, dois tipos: protoimperativa e protodeclarativa, semelhante àquela de Tomasello (2019). O primeiro tipo é compreendido como aquele utilizado pelo bebê para solicitar algo ao adulto, enquanto que o segundo foi concebido como um gesto usado quando o bebê desejava que o adulto olhasse em direção a um mesmo objeto que já estava sob sua atenção e, segundo Tomasello (2003) citado por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012b, p. 165), ambos têm a finalidade de estabelecer a sintonia da atenção conjunta.

Ainda de acordo com Ávila-Nóbrega (2018, p. 45), experimentos realizados na Alemanha sobre o gesto de apontar envolveu bebês de 12 e de 18 meses com o objetivo de sugerir que o gesto de apontar realizado por eles tinha a função de informar a localização de um objeto perdido a alguém que estaria à procura do mesmo. Tal atitude do bebê indicava que ele já poderia reconhecer o seu interagente como um ser social.

Após chamar a atenção do bebê para um objeto como óculos, canetas, bonecas, entre outros, o investigador deixava algum objeto cair no chão e perguntava onde estava o mesmo. A partir dessa observação, chegou-se à conclusão de que a capacidade cognitiva para detectar informações relevantes para um adulto e para compreender o outro como um ser social já estão presentes em bebês de 12 meses de idade assim como naqueles de 18 meses de idade.

Embora os estudos citados acima tivessem o intuito de “definir um estatuto para o gesto infantil, pouco foi trabalhado com a finalidade de estabelecer uma relação entre esses gestos e a língua adquirida pelo bebê com uma concepção linguística multimodal” (ÁVILA-NÓBREGA, 2008, p. 46).

Sobre como a apontação se apresenta enquanto unidade léxico-semântica da Língua Brasileira de Sinais, ela pode aparecer como pronome pessoal, pronome demonstrativo e advérbio de lugar (FELIPE, 2007, p. 38 - 42).

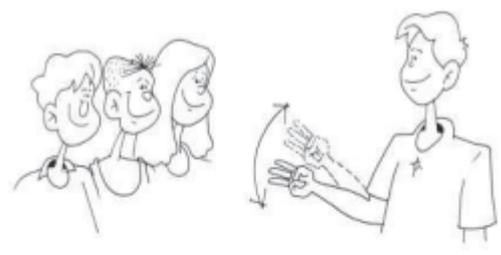
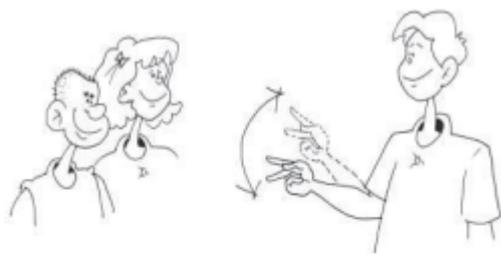
Dêixis- palavra grega que significa apontar ou indicar- descreve uma forma particular de estabelecer nominais no espaço que são utilizados pelos verbos com concordância como parte de sua flexão. A função dêítica em línguas de sinais, como na língua de sinais brasileira e na ASL, é marcada através da apontação propriamente dita. Os referentes são introduzidos no espaço à frente do sinalizador, através da apontação em diferentes locais. (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 112)

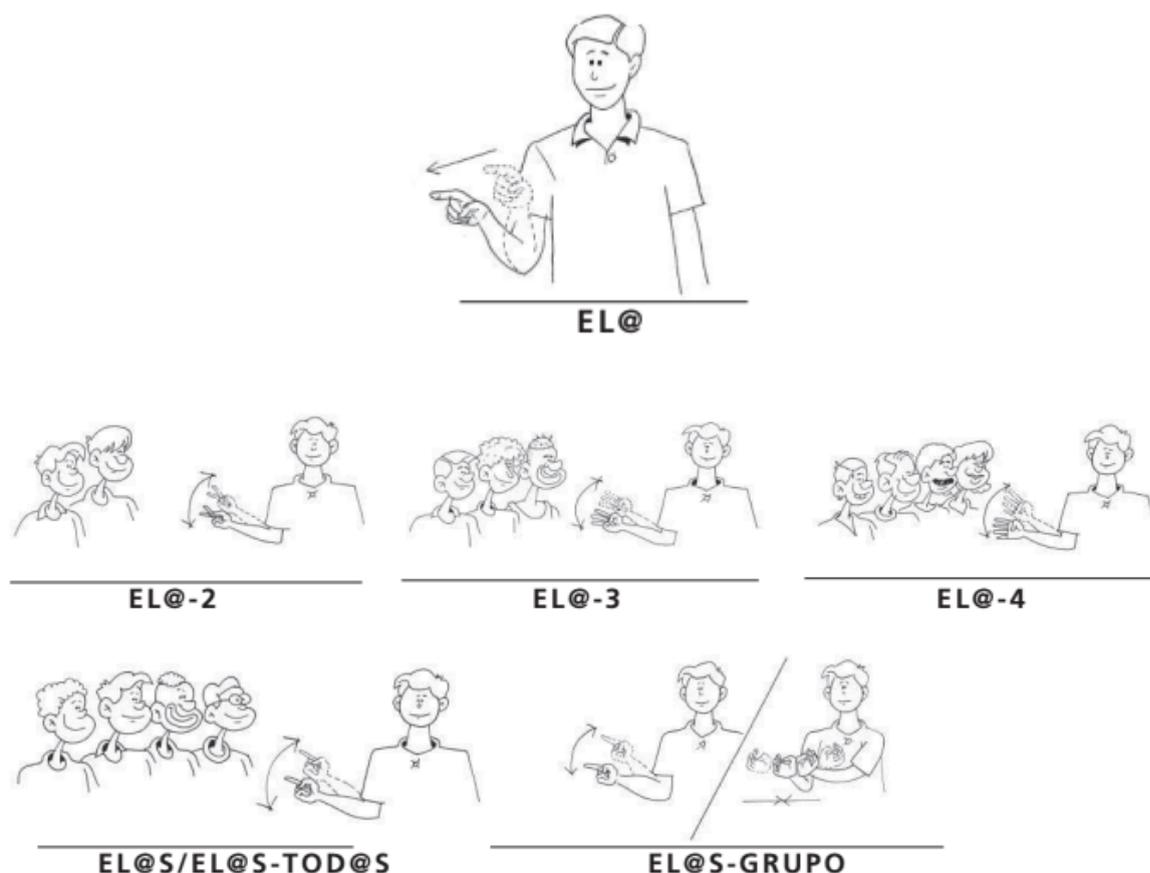
Sobre a função dêítica na Libras, como afirma o excerto acima, a apontação possui essa função, mas não só ela, como também, outros elementos, a exemplo dos verbos com concordância/direcionais e o substantivo “sinal”, quando este está dentro do contexto de frases como “Qual o sinal dele/disso?”. Nesse exemplo, o sinal será direcionado para a pessoa/objeto ao qual a pergunta se refere, possuindo, assim, uma função dêítica.

Como pronome pessoal, a apontação indicará as pessoas do discurso, indicando referentes presentes e ausentes.

Figura 4- Pronomes pessoais na Libras





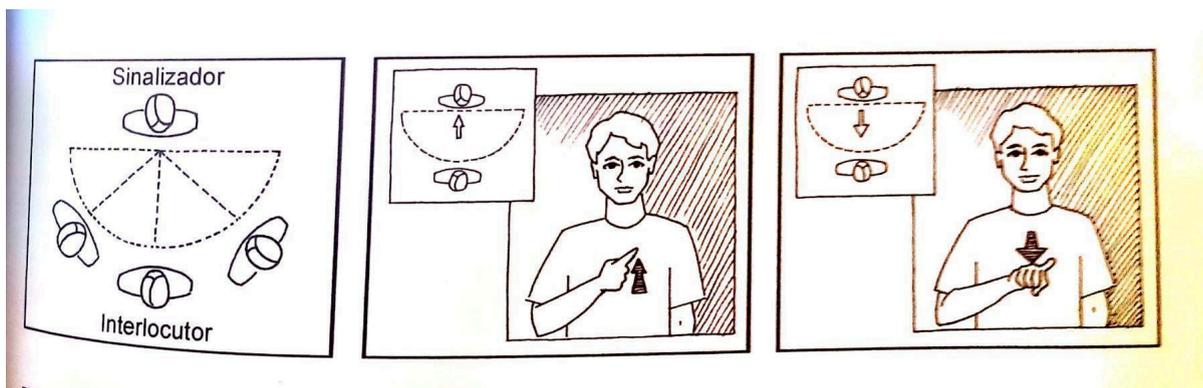


Fonte: Adaptado de FELIPE (2007, p. 38-40)

Como é perceptível nas imagens, as formas do plural podem apresentar formas de apontação diferente da convencional (dedo indicador estendido em direção ao referente), ainda assim possuem a função dêitica a partir do uso de configurações de mãos específicas para indicar o referente, estabelecendo uma relação espacial entre ambos.

A primeira e segunda pessoa do singular indicam referentes presentes ao apontar para eles com o dedo indicador. Para a primeira pessoa (EU), apontará para o próprio peito, indicando a si mesmo, enquanto que para indicar a segunda pessoa (TU/VOCÊ), a apontação indicará o interlocutor.

Figura 5- Primeira e segunda pessoa do singular



Fonte: Lillo-Martin e Klima (1990, p. 192) adaptado por Quadros (1997, p. 51)

A terceira pessoa, seja ela do singular ou plural (EL@/EL@S³²), envolve uma complexidade maior na utilização da apontação, já que é possível sua utilização tanto com o referente presente ou ausente, a partir de uma referência anafórica. Se o referente estiver presente será feita a indicação para ele com o dedo indicador, mas se o mesmo não estiver presente, ainda que temporariamente, a apontação é direcionada para um local arbitrário no espaço de sinalização (QUADROS, 1997; QUADROS e KARNOPP, 2004). Uma vez que o referente não-presente seja indicado através desse ponto aleatório no espaço, ele pode ser retomado a partir da apontação para aquele local já referido.

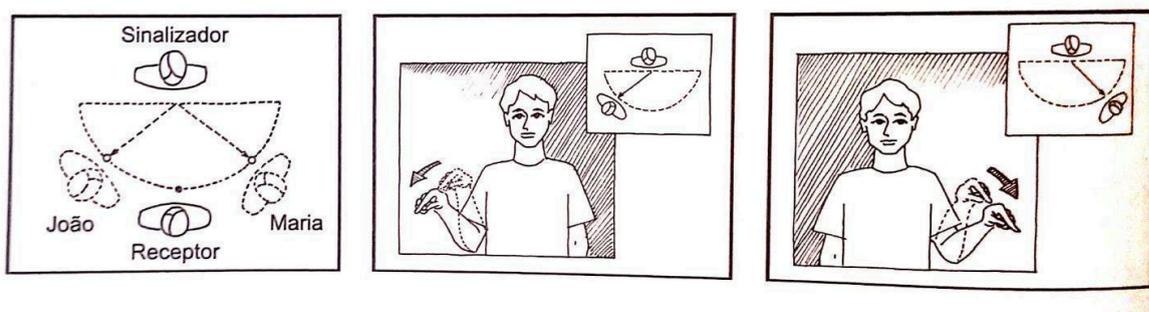
Da mesma forma, a apontação pode ser usada para referir a objetos e lugares no espaço. A referência anafórica requer que o sinalizador aponte (olhe ou gire o corpo) um local previamente estabelecido, isto é, após a introdução de um nominal co-referente a um ponto estabelecido no espaço, esse ponto no espaço referir-se-á àquele nominal, mesmo depois de outros sinais serem introduzidos no discurso (BELLUGI e KLIMA, 1982; LOEW, 1984; PETITTO, 1987 *apud* QUADROS, 1997, p. 52).

Para elucidar o uso da terceira pessoa com referente ausente, Quadros (1997, p. 52) utiliza o exemplo apresentado por Lillo-Martin e Klima (1990, p. 3), no qual o sinalizador pode associar “João” a um ponto estabelecido no lado direito do espaço de sinalização e “Maria” do lado esquerdo (indicados no segundo e terceiro quadros da figura 6). “João” e “Maria” são apresentados através dos sinais que os identificam na comunidade surda ou seus nomes são soletrados com o uso do alfabeto manual

³² Sistema de transcrição da Língua Brasileira de Sinais com base em FELIPE (2007). Nele o símbolo “@” é usado para indicar que não há referência de gênero no léxico.

e, posteriormente, as formas pronominais serão, então, diretamente associadas a esses locais no espaço.

Figura 6- Formas pronominais usadas com referentes ausentes



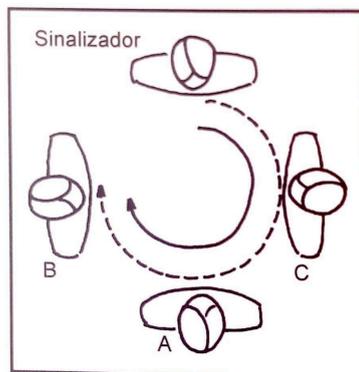
Fonte: Lillo-Martin e Klima (1990, p. 193) adaptada por Quadros (1997, p. 52)

Assim, a apontação pode ser utilizada tanto para estabelecer esses referentes ausentes no espaço como também para retomá-los através dos pronomes pessoais.

Os pontos estabelecidos para os referentes ausentes respeitam uma estrutura segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 114), pois o espaço à frente do sinalizador é utilizado observando-se contrastes entre os pontos estabelecidos. É possível perceber esse contraste no exemplo de João e Maria citado acima, considerando a localização destes referentes no discurso. Utilizando um exemplo semelhante, estas duas pesquisadoras explicam que caso fosse inserido um terceiro referente entre aquele da esquerda e o da direita, este terceiro deveria ser estabelecido em um ponto diferente no espaço.

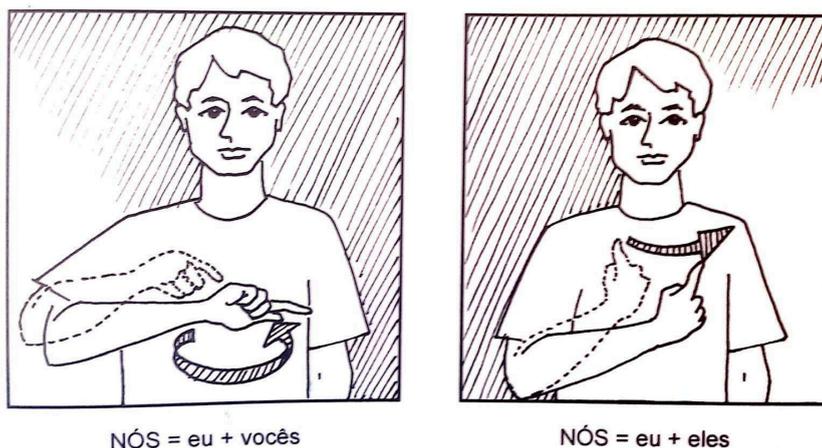
Ainda sobre a apontação com referente não-presente, Quadros (1997, p. 55) afirma que a forma “NÓS”, em sinais, pode representar referentes presentes ou não. Pode ser usado com a presença dos referentes através do “apontar concomitante para si e para todos”, como ilustra a figura 7, ou com a ausência do mesmo (NÓS = EU + EL@S), como ilustrado pelo segundo quadro da figura 8.

Figura 7- Pronome de 1ª pessoa: NÓS



Fonte: Baker e Cokely (1980, p. 208-209) adaptada por Quadros (1997, p. 54)

Figura 8- Formas pronominais usadas para a 1ª pessoa do plural



Fonte: Baker e Cokely (1980, p. 209) adaptada por Quadros (1997, p. 55)

Dentre os mecanismos apresentados por Baker e Cokely et al. e Loew et al. citado por Quadros (1997, p. 55) para estabelecer os referentes ausentes no espaço, alguns são realizados com o uso da apontação, a saber:

- a) Apontar um substantivo em uma localização particular;
- b) Usar um pronome antes de um sinal para um referente;
- c) Usar um pronome numa localização particular quando é óbvia a referência.

Felipe (2007) indica ainda a possibilidade de um uso diferente da apontação na terceira pessoa. Ao se referir a uma pessoa sobre quem se fala algo, mas de modo que a mesma não saiba que estão falando sobre ela, é utilizada uma estratégia na qual a apontação, com o uso do pronome “EL@”, é feita de modo que sua sinalização não fique visível para a pessoa sobre quem se fala.

Quando se quer falar sobre uma terceira pessoa que está presente, mas deseja-se uma certa reserva, por educação, não se aponta para esta pessoa diretamente. Nesta situação, o enunciador faz um sinal com os olhos e um leve movimento de cabeça para a direção da pessoa que está sendo mencionada, ou aponta para a palma da mão encostando o dedo indicador da mão esquerda na mão direita um pouco à frente do peito do emissor, estando o dorso desta mão direita voltada para a direção aonde se encontra a pessoa referida. (FELIPE, 2007, p.41)

Considerando esse uso da apontação no sistema pronominal, percebe-se que este tem também uma função pragmática quando combinada com uma outra configuração que a mão oposta assume, evitando a percepção da apontação. Nesse contexto, a mão que contém a apontação não é interpretada de modo apartado da outra mão. Ao contrário, as duas mãos unidas formam um único sinal na Libras que semanticamente representa “EL@”, mas, pragmaticamente, possibilitou um uso discreto do pronome, por conta da necessidade/desejo de que o outro não soubesse que estava sendo tema da conversa. E, a partir desse momento, o seu interlocutor também compreende a necessidade de não ser explícito.

Assim como os pronomes pessoais, os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar possuem uma função dêitica.

Na Libras, como em Português, os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar estão relacionados às pessoas do discurso e representam, na perspectiva do emissor, o que está bem próximo, perto ou distante. Eles têm a mesma configuração de mãos dos pronomes pessoais, mas os pontos de articulação e as orientações do olhar são diferentes. (FELIPE, 2007, p. 41)

Ainda de acordo com Felipe (2007, p. 41), EST@ / AQUI são, respectivamente, o pronome demonstrativo e o advérbio de lugar relacionados à primeira pessoa e são representados por um apontar para o lugar perto e em frente ou ao lado do sinalizador, acompanhado de um olhar para este ponto.

ESS@ / AÍ se relaciona com a segunda pessoa do discurso e se estabelece através do apontar para o lugar perto da pessoa com quem se fala, acrescido de um olhar direcionado não para esse interlocutor, mas para o ponto sinalizado com relação à coisa/pessoa que está perto deste.

Já AQUEL@ / LÁ é um apontar para um lugar mais distante, o lugar da terceira pessoa, mas, ao apontar para este ponto, há um olhar direcionado para a coisa/pessoa ou lugar diferente do pronome pessoal.

É possível refletir sobre o uso desses dêiticos na relação com outros elementos. No uso dos verbos com concordância, em que o pronome pessoal é omitido, a apontação pode aparecer anteriormente para estabelecer os referentes ausentes no espaço através de um pronome demonstrativo ou de um advérbio de lugar. Nos verbos com concordância, também chamados de direcionais, é a orientação da palma da mão ou o ponto de partida e de chegada da mão que indicará o sujeito e o objeto, respectivamente. Logo, o uso explícito do pronome pessoal torna-se dispensável, como demonstra o exemplo abaixo:

Figura 9- Verbo GIVE com concordância na ASL e na Libras



Fonte: Baker e Cokely (1980, 248-249) adaptada por Quadros (1997, p. 63)

No primeiro quadro da figura 9, o movimento da mão parte do enunciador, logo esse é o sujeito. A mão se desloca em direção ao seu interlocutor, indicando que ele é o objeto (complemento do verbo). Apesar de não haver necessidade do uso do pronome pessoal, a apontação pode ser utilizada anteriormente para estabelecer referentes ausentes através de um pronome demonstrativo ou de um advérbio de lugar. Retomando o exemplo de João e Maria, após usar o pronome demonstrativo (EST@), através da apontação, para estabelecer “J-O-Ã-O” e “M-A-R-I-A³³” (referentes ausentes) em pontos diferentes do espaço de sinalização, o sinalizador pode utilizar o verbo “DAR” partindo de Maria em direção à João, significando que Maria deu algo à João.

O mesmo é verdadeiro para quando os referentes ausentes são locais, considerando que estes também podem ser estabelecidos no espaço. Tomando como exemplo a frase “Eu fui de avião da Bahia para São Paulo”, uma das formas possíveis de sinalizar essa frase em Libras é, primeiramente, usar a apontação através do uso do advérbio de lugar “AQUI” para estabelecer esses referentes ausentes (Bahia e São Paulo) em dois pontos distintos no espaço. O ponto no espaço estabelecido para São Paulo seria abaixo do ponto estabelecido para Bahia, fazendo uma relação com o espaço geográfico real, e em seguida utilizaria o sinal “IR” (de avião³⁴) saindo do ponto estabelecido para Bahia em direção ao ponto estabelecido para São Paulo. “No caso de referentes não-presentes, estabelecem-se pontos arbitrários no espaço. Quando a referência envolver localizações específicas, observam-se as posições topográficas.” (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 114). A figura abaixo ilustra tal situação.

³³ No sistema de transcrição utilizado por Felipe (2007) o uso do hífen entre as letras dos nomes indica que estes foram soletrados com o uso do alfabeto manual.

³⁴ O verbo “ir” assume uma configuração de mão específica quando se trata de ir de avião. O verbo incorpora o sinal do transporte utilizado. Verbos como esse são chamados de “verbos de locomoção” e “eles podem ser derivados dos sinais para meios de transporte, por isso somente no contexto é que se pode perceber se eles estão sendo utilizados como substantivo ou verbo. O transporte se torna o instrumento da ação.” (FELIPE, 2007, p. 165).

Figura 10 - Referências estabelecidas considerando-se um mapa do Brasil imaginário



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 114)

Os diferentes exemplos acima demonstram que a complexidade linguística envolvida na apontação enquanto elemento do sistema pronominal e advérbio de lugar está não somente no fato dela se materializar em uma classe gramatical; no fato do seu estabelecimento no espaço obedecer uma estrutura interna; ou na sua função pragmática, mas também na sua relação com os demais elementos linguísticos, enquanto componente de uma sintaxe espacial, possuindo também função gramatical.

No contexto familiar de crianças surdas filhas de pais surdos, os estudos indicam que a aquisição do sistema pronominal é considerada tardia, a despeito do esperado, já que há uma **aparente** iconicidade nas línguas de sinais (QUADROS, 1997, p. 76). Pelo fato do sistema pronominal ser realizado fazendo uso do apontar, parece haver uma pista visual sobre o seu significado a partir da relação entre o local para onde se aponta e o objeto/pessoa apontado, ou seja, uma possível transparência entre forma e significado, mas não é o que apontam as pesquisas e isso ocorre pela complexidade gramatical envolvida nessa apontação (QUADROS, 1997, 2009).

Pesquisas realizadas no final da década de 80 levam a crer que crianças surdas fazem uso da apontação de duas formas diferentes, cada uma em diferentes fases do desenvolvimento. Inicialmente, o bebê usa a apontação enquanto gesto e, numa fase mais avançada do desenvolvimento linguístico, ela seria usada como um sinal.

Petitto e Bellugi (1988) observaram que crianças surdas com menos de dois anos não fazem uso dos dispositivos indicativos da ASL. Os dispositivos indicativos envolvem o sistema pronominal das línguas de sinais. As crianças omitiam essas indicações até quando imitavam seus pais. Petitto (1987) e Bellugi e Klima (1989) analisaram a descontinuidade no uso da indicação (apontação) nas crianças surdas. As crianças surdas com menos de um ano, assim como as crianças ouvintes, apontam frequentemente para indicar objetos e pessoas. Mas quando a criança entra no estágio de um sinal, o uso da apontação desaparece. Petitto (1987) sugere que nesse período parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação inicialmente gestual (pré-linguística)³⁵ para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico) (QUADROS, 1997, p. 71)

A descontinuidade no uso da apontação por crianças surdas indica uma passagem entre o momento que a utilizam como um gesto e o momento em que ela passa a ser usada como um léxico do sistema pronominal de uma língua de sinais, ou seja, um sinal.

Já no “estágio das primeiras combinações” (*ibid.*, p. 72), as crianças surdas cometem “erros” quando utilizam o apontar como elemento do sistema pronominal. Elas usam a apontação direcionada ao interlocutor para referirem-se a si mesmas, semelhante aos “erros” de reversão pronominal que acontece com crianças ouvintes (PETITTO, 1986, apud QUADROS, 1997, p. 72) e “esse tipo de erro e a evitação do uso dos pronomes são fenômenos diretamente relacionados com o processo de aquisição da linguagem” (QUADROS, 1997, p. 72).

Para Petitto, a criança usa o sinal de YOU como um item **congelado**, não-dêitico, não-recíproco e que refere somente a ela.

Petitto (1987), concluiu que, apesar da aparente relação entre forma e significado da apontação, a compreensão dos pronomes não é óbvia para a criança dentro do sistema linguístico da ASL. A aparente transparência da apontação é anulada diante das múltiplas funções linguísticas que apresenta. Se as crianças não entenderem a relação indicativa entre a forma apontada e o seu referente, a plurificação da apontação pode tornar-se uma dificuldade na aquisição dos mecanismos gramaticais. (*ibid.*, p.72)

Ainda considerando o estágio das primeiras combinações, Hoffmeister (1978) citado por Quadros (*ibid.*, p. 73), “observou que os objetos são nomeados e referidos somente em situações do contexto imediato”. Ou seja, nesse período a criança

³⁵ Novamente, vale frisar que numa perspectiva Multimodal de língua questiona-se a distinção entre período pré-linguístico e linguístico, como indica Cavalcante (2009, p. 2433).

surda não utiliza ainda referentes ausentes, que só serão incorporados ao uso a partir dos três anos, mas, ainda assim, com equívocos inicialmente. Esse uso inconsistente acontece empilhando os referentes não-presentes em um único ponto do espaço ou ainda, quando a criança deixa de empilhá-los, mas ainda não relaciona o local e a referência no momento da retomada deste referente, dificultando a concordância verbal. Somente por volta dos cinco anos e meio a seis anos e meio a criança faz o uso adequado desses elementos (QUADROS, 1997; QUADROS e CRUZ, 2011).

A partir do que foi exposto sobre o sistema pronominal e a sua relação com o desenvolvimento linguístico, percebe-se que a omissão desses dêiticos pelo infante, seu uso inconsistente e, por fim, sua aquisição tardia revelam que a complexidade gramatical envolvida na sua utilização se sobressai em relação a uma possível transparência existente na apontação. Isso sugere que “os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma do sinal, mas, sim, na função linguística que a serve” (QUADROS, 1997, p. 79)

Para além disso, a descontinuidade no uso da apontação, indicando uma diferença entre o uso desta enquanto gesto e enquanto sinal do sistema pronominal, aponta para uma diferença na função e na complexidade desses nesses dois tipos de apontação.

Bellugi e Klima (1982) realizaram um estudo para identificar os termos dêiticos na ASL e constataram que tais termos formam a base da referência pronominal, da concordância verbal e das relações gramaticais e verificaram também, que esses termos são ‘apontados’ literalmente. Essas conclusões aplicam-se da mesma forma à LIBRAS. (QUADROS, 1997, p. 50 e 51)

Assim, a criança surda, filha de pais surdos utentes da Libras, quando utiliza a apontação a partir dos dois anos de idade, está, na verdade, fazendo uso do sistema pronominal, do sistema dos modificadores, do sistema de pluralização ou da modulação do sistema verbal.

2.3.3 O olhar

Ao refletir sobre o uso do direcionamento do olhar na interação, Ávila-Nóbrega (2018, p. 59) cita Kendon (1967) afirmando que existem, pelo menos, duas classificações para o tipo de olhar: olhar fixo e olhar mútuo. Enquanto aquele refere-se ao comportamento por meio do direcionamento de alguém, que pode ou não ser para outro sujeito, este corresponde a uma situação, na qual dois indivíduos lançam um olhar mútuo, geralmente na região do rosto.

A depender de como o olhar é utilizado na conversação, este pode servir também como um *feedback* ao demonstrar compreensão, falta de entendimento ou ainda desatenção (ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p. 60). Ao comunicar algo, é comum olhar para o interlocutor que dá um sinal de que está entendendo, acompanhando a conversa com um olhar fixo para o locutor. No entanto, se ele não olha fixamente para o locutor, pode ser sinal de falta de compreensão ou desatenção.

A classificação realizada por Tomasello (2019, p. 89) considerando o direcionamento do olhar estabelece três tipos de atenção:

1. Atenção de verificação;
2. Atenção de acompanhamento;
3. Atenção direta.

A atenção de verificação aponta para um envolvimento conjunto, buscando verificar a participação do outro na atividade triádica, ou seja, verificar se o outro também está com sua atenção voltada para aquele mesmo objeto/evento. A atenção de acompanhamento é expressa pelo acompanhamento do olhar. Nela o sujeito menos experiente terá o seu olhar direcionado para o objeto/evento pelo olhar ou pela apontação do outro, logo o seu olhar acompanha o olhar do adulto. Por fim, na atenção direta, a criança conduz ou tenta conduzir a atenção do interactante mais experiente através de um gesto imperativo ou declarativo de apontar.

Nas duas primeiras situações os bebês começam a 'sintonizar' com a atenção e o comportamento dos adultos em relação a entidades exteriores enquanto que na atenção direta elas começam a dirigir ativamente a atenção e o comportamento dos adultos para elementos exteriores usando gestos dêiticos como apontar para o objeto ou mostrá-lo para alguém, tentando fazer com que os adultos 'sintonizem' com a sua atenção (TOMASELLO, 2019, p. 86).

Nos estudos de Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012b, p. 166), no quais os pesquisadores analisam a emergência de diferentes modos de linguagem em cenas de atenção conjunta, foi feita uma classificação do olhar com base em Tomasello (2003), a partir do tipo de atenção realizada. Contudo, enquanto Tomasello usou a classificação considerando o olhar das crianças analisadas por ele, estes pesquisadores ampliaram a análise contemplando também o comportamento do olhar das mães.

Quanto ao uso do olhar como um elemento que faz parte da Libras, este tem função no estabelecimento dos pronomes pessoais, demonstrativos e nos advérbios de lugar (FELIPE, 2007, p. 41).

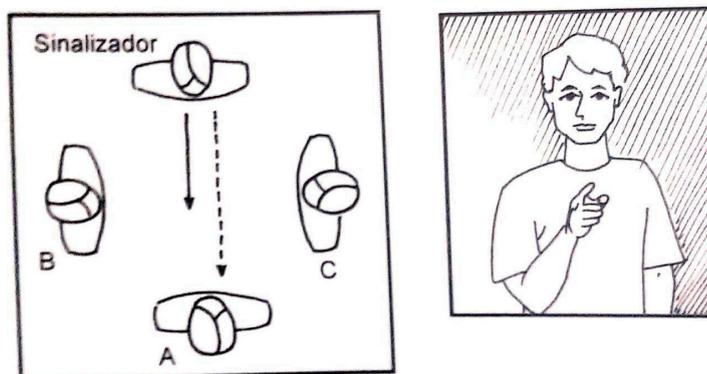
Quadro 1- O olhar nos pronomes pessoais, demonstrativos e advérbios de lugar

PRONOMES PESSOAIS	PRONOMES DEMONSTRATIVOS OU ADVÉRBIOS DE LUGAR
EU (olhando para o receptor: 2ª pessoa)	EST@ / AQUI (olhando para a coisa/lugar apontado, perto da 1ª pessoa)
VOCÊ (olhando para o receptor: 2ª pessoa)	ESS@ / AÍ (olhando para a coisa/lugar apontado, perto da 2ª pessoa)
EL@ (olhando para o receptor: 2ª pessoa)	AQUEL@ / LÁ (olhando para a coisa/ lugar distante apontado)

Fonte: Felipe (2007, p. 41)

Baker e Cokely (1980), citados por Quadros (1997, p. 53), observam a importância da direção do olhar para a compreensão do significado da referência pronominal. Nos pronomes pessoais, o olhar terá uma direção específica, a depender a que pessoa do discurso ele se refere. Nos exemplos que seguem será possível identificar a direção do olhar marcada pela linha pontilhada.

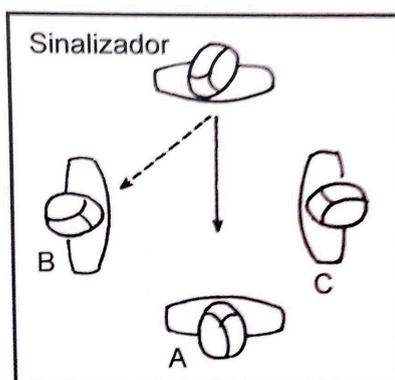
Figura 11- Pronome de 2ª pessoa: VOCÊ/TU



Fonte: Baker e Cokely (1980, p. 206-207) adaptada por Quadros (1997, p. 53)

Ao apontar e olhar para a mesma pessoa, indica-se a pessoa com quem se fala, isso é, a segunda pessoa do discurso.

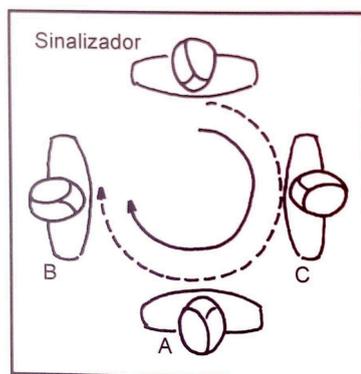
Figura 12- Pronome de 3ª pessoa: EL@



Fonte: Fonte: Baker e Cokely (1980, p. 206-207) adaptada por Quadros (1997, p. 53)

Como mostra a figura 12, ao olhar para B e apontar para A, concomitantemente, está estabelecido que A é a pessoa sobre quem se fala enquanto B é a pessoa com quem está ocorrendo a interação. Logo, está sendo sinalizado “EL@”

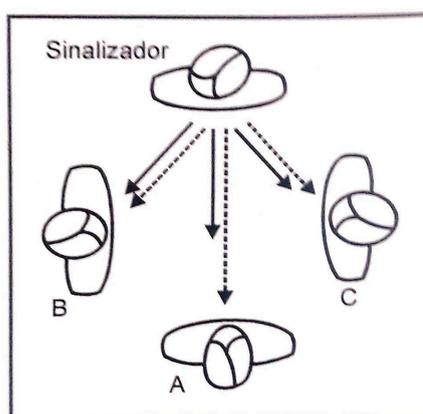
Figura 13- Pronome de 1ª pessoa: NÓS



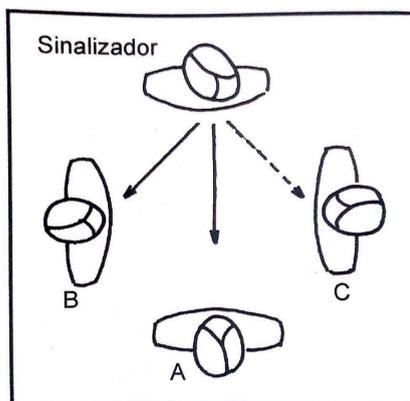
Fonte: Baker e Cokely (1980, p. 208-209) adaptada por Quadros (1997, p. 54)

Na figura acima, está sendo expressa a primeira pessoa do plural: NÓS. A apontação começa no próprio enunciador passando pelas outras pessoas a quem também se refere e o olhar acompanhará a apontação para essas pessoas, de maneira sincronizada.

Figura 14- Pronome de 2ª pessoa VOCÊ, VOCÊ, VOCÊ



Fonte: Baker e Cokely (1980, p. 207-208) adaptada por Quadros (1997, p. 54)

Figura 15- Pronome de 3ª pessoa EL@

Fonte: Baker e Cokely (1980, p. 207-208) adaptada por Quadros (1997, p. 54)

Na figura 14, “a apontação para C, A e B pode significar ‘você, você e você’, equivalente à seleção de voluntários no português.” (QUADROS, 1997, p. 53). Na figura 15 acontece algo semelhante, mas com o pronome “EL@”. Ao olhar para C, marcando seu interactante, e apontar para A e B, indicando as pessoas sobre quem se fala, o sinalizador está dizendo “EL@ e EL@”.

Além de ser fundamental para indicar adequadamente o pronome pessoal, o olhar também é importante no estabelecimento do referente ausente, como também na referência anafórica deste (QUADROS, 1997, p. 52).

Figura 16- O olhar no estabelecimento do referente ausente e referência anafórica

Fonte: Adaptada de Quadros e Karnopp (2004, p. 128)

“Ainda sobre o estabelecimento de pontos, a direção do olhar e a posição do corpo também podem servir para estabelecer referentes. A direção do olhar é uma forma de manifestação da concordância que sempre acompanha a flexão verbal.” (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 115). O olhar sempre acompanha o verbo direcional como mostra a figura 17.

Figura 17- Olhar acompanhando a flexão verbal



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 116)

Assim, os exemplos citados aqui mostram que o olhar é fundamental no estabelecimento do léxico da Libras e do sistema pronominal. Porém, sua importância se estende para além das classes gramaticais, funcionando também como um instrumento de referência anafórica e da flexão verbal, compondo também o nível sintático. Ou seja, esses elementos se estabelecem mediante outros elementos da Libras através de uma relação de complexidade gramatical.

A partir do exposto, foi evidenciado que a apontação e o olhar podem ser ferramentas da interação que não fazem parte da Libras, e que são comumente usados durante cenas de atenção conjunta (ÁVILA-NÓBREGA, 2018). Porém, tais elementos também podem se apresentar como componentes dessa língua, exercendo diferentes funções.

Considerando que a A.C. é uma atividade profícua para utilização de elementos multimodais durante a interação entre a mãe e o seu filho, e que essa habilidade é

comumente mediada pelo uso de uma língua, no capítulo 4 serão apresentados e analisados os dados obtidos a partir de cenas de A.C. entre Fiorella, uma criança surda, e sua mãe, também surda e fluente em Língua de Sinais Brasileira. No capítulo a seguir será apresentada a metodologia utilizada na realização desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

No que concerne à metodologia deste trabalho, propõe-se realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, através de um estudo de caso feito a partir da análise de cenas de atenção conjunta entre mãe e filha surdas disponíveis em vídeos no canal do YouTube, intitulado de "O Diário da Fiorella". O canal em questão mostra cenas da vida da "Família 4F", como eles mesmos se denominam, que é uma família brasileira composta por 4 surdos: a mãe, o pai e duas filhas. Nos vídeos gravados pelos próprios membros da família, nos quais o foco é a interação com as filhas em Língua Brasileira de Sinais, foram identificadas cenas de A.C. em que a mãe interage com a filha mais velha, Fiorella. Estas cenas serão analisadas a fim de levantar os dados necessários para atender os objetivos da pesquisa.

O acesso aos vídeos da família 4F aconteceu mesmo antes de iniciar a pesquisa, pois a mesma é bastante conhecida na comunidade surda, principalmente, pelos vídeos que compõem o canal do Youtube "O diário de Fiorella", nome da filha mais velha. Atualmente, o canal possui vídeos não só de Fiorella, mas também de Florence, a segunda filha do casal.

Considerando que, inicialmente, havia a possibilidade de utilizar como corpus tanto os vídeos em que Fiorella aparece como também aqueles em que Florence está presente, a fase de análise exploratória dos vídeos foi importante para definir a escolha por aqueles em que Fiorella aparece interagindo com a mãe. Nessa fase exploratória, foi identificado que o canal continha 51 vídeos em que membros da família aparecem interagindo e que, em 38 deles, aparecia Fiorella. Além disso, em 21 desses vídeos, a mesma aparece interagindo somente com a mãe e, em muitos momentos, surgem cenas de A.C. que interessam para o presente estudo. Os vídeos em que aparece Florence, a caçula, além de representarem uma quantidade menor em relação aos da irmã (19 vídeos), em muitos deles, ela está interagindo não só com a mãe, mas também com os outros membros da família. Somente em 7 deles ela aparece interagindo apenas com a mãe. Uma vez que o objetivo do trabalho é investigar a atividade de A.C. na díade mãe-filha, foram selecionados apenas os vídeos com a primogênita pelo fato de haver mais vídeos de acordo com o recorte estabelecido e, por conseguinte, haver a possibilidade de oferecer mais dados. Assim, dos 21 vídeos em que Fiorella aparece interagindo com a mãe, foram

descartados aqueles que não tinham informação da idade, aqueles em que não foi possível identificar atividade de A.C., e os vídeos a partir de 4 anos e 7 meses, pois com essa idade a criança passou a usar AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), mais conhecido como aparelho auditivo. As cenas a partir dessa idade foram desconsideradas, pois alterariam o contexto observado, tornando necessário considerar outras variáveis, como um possível uso da língua oral por parte da criança. Ou seja, o contexto linguístico e interacional seria afetado, não sendo possível analisar como modos de linguagem surgem em uma criança surda em que a língua de sinais é a língua que media a interação.

Logo, dos 51 vídeos que compunham o corpus, inicialmente, permaneceram apenas 8 deles e, posteriormente, numa análise com maior critério, mais dois foram descartados, pois foi verificado que em um deles havia a participação do pai, ainda que só aparecesse parte do seu corpo, e, no outro vídeo, apesar de haver um terceiro elemento (objeto) para o qual ambas as participantes olharam, estes olhares não configuraram A.C.. Por fim, 6 vídeos foram selecionados para serem analisados e os mesmos compreendem diversas fases de Fiorella. O recorte de idade estabelecido foi guiado pelas possibilidades oferecidas pelos vídeos disponíveis. No vídeo mais antigo do canal que está de acordo com o recorte da pesquisa, Fiorella está com 1 ano e 7 meses e no último vídeo selecionado ela está com 2 anos e 6 meses, o que proporciona uma visão longitudinal.

Os vídeos selecionados, ou seja, aqueles em que aparecem somente a mãe e Fiorella em interação, em que surgem momentos de A.C., variam de 19 segundos a 8 minutos e 3 segundos. Porém, serão utilizados para descrição e análise, especificamente, os momentos pontuais em que a A.C. acontece, motivando uma interação dialógica.

A fim de facilitar a organização e a análise dos dados, será utilizado o *software Eudico Linguistic Annotator* (ELAN), que viabiliza a apresentação pontual da ocorrência e do entrelace entre diferentes modalidades (SILVA e LIMA, 2020, p. 1).

3.1 A MODALIDADE DE PESQUISA ESCOLHIDA: O ESTUDO DE CASO

A modalidade de pesquisa utilizada é o estudo de caso, uma vez que, através da observação da interação da díade já citada, espera-se obter informações sobre a emergência dos modos de linguagem, **gesto** e **olhar**, no contexto especificamente analisado. Sobre o estudo de caso, Ventura (2007) afirma que “com este procedimento se supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso.” (VENTURA, 2007, p. 384). Porém, esclarece que “em relação aos estudos de caso, deverá haver sempre a preocupação de se perceber o que o caso sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso” (VENTURA, 2007, p. 383).

A autora nos chama a atenção para olhar para o caso como possibilidade de exemplo para outros, ou seja, com potencial de criar hipóteses e generalizações que possam motivar outras pesquisas.

Pelos sujeitos envolvidos na presente pesquisa serem a mãe e a primeira filha, ambas surdas, que compõem uma família só de surdos que interagem a partir da língua brasileira de sinais, eles compõem um contexto de análise bem delimitado e representativo de um grupo específico, tendo potencial para possibilitar futuras generalizações.

Quanto à possibilidade de generalização a partir dos estudos de caso, mostrou-se que Yin considera que é sempre possível gerar hipóteses que possam ser testadas em outros contextos (replicação) e, caso sejam reiteradamente confirmadas, podem ser generalizadas para contextos similares (“generalização analítica”). (ALVEZ-MAZZOTTI, 2006, p. 649)

Apesar da possibilidade de generalizações no estudo de caso, para Stake (2000) essa não deve ser uma preocupação excessiva.

Já Stake (2000, p.439) afirma que a generalização não deveria ser uma exigência feita a todo e qualquer estudo, pois essa preocupação, caso seja excessiva, pode desviar a atenção do pesquisador de características importantes para a compreensão do caso em si. Admite, porém, que “mesmo um estudo de caso intrínseco pode ser visto como um pequeno passo em direção a uma grande generalização”. (STAKE, 2000, p. 439 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 649 e 650)

Assim, Stake prefere falar em generalização naturalística.

O que Stake (1978) introduz, ao propor sua "generalização naturalística", é uma mudança de perspectiva: sugere que ao invés de assumir a responsabilidade de definir para que populações e/ou contextos os resultados obtidos podem ser generalizados, o pesquisador deixe essa decisão para o leitor. (ALVEZ-MAZZOTTI, 2006, p. 650)

Assim, espera-se que, com esse estudo de caso, seja possível obter dados não somente sobre este caso, em específico, considerando suas particularidades, mas também que esses dados sirvam para embasar outras pesquisas com características semelhantes. Pressupõe-se também que contribuirá para tornar mais robusta a pesquisa sobre a multimodalidade da linguagem em atividade de atenção conjunta em díades surdas utentes da língua brasileira de sinais.

Ainda considerando os diversos conceitos de estudo de caso encontrados na literatura, serão apresentados mais dois deles para exemplificar essa diversidade:

Ao citar Yin, Alves-Mazzotti nos fornece o conceito de estudo de caso: ...uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência. (YIN, 1984, p.23, apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, P. 643)

Ventura (2007), após a análise de diferentes conceitos, em suas próprias palavras resume:

Tendo em conta as posições dos autores apresentados, o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. (VENTURA, 2007, p. 384)

Quanto aos objetivos da pesquisa, o estudo de caso pode ser classificado como intrínseco ou particular, instrumental e coletivo, conforme esclarece Ventura (2007):

[...] o estudo de caso pode ser classificado de intrínseco ou particular, quando procura compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos; instrumental, ao contrário, quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores, e coletivo, quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos. (VENTURA, 2007, p. 384)

A partir do excerto, é possível inferir que a classificação quanto ao objetivo da pesquisa se relaciona, de alguma forma, com sua capacidade de generalização.

Logo, esta investigação pode ser classificada como um estudo de caso intrínseco, mas com possibilidade de se tornar instrumental, por conta do seu caráter representativo de um grupo. Ao estabelecer recortes que delimitam o contexto analisado de maneira a torná-lo representativo de um grupo composto por pais surdos com primeiro filho surdo e que utilizam a língua brasileira de sinais para mediar a interação, não é descartada a possibilidade de que esta pesquisa se torne uma referência, um instrumento para pesquisas futuras que abordem o mesmo grupo e contexto.

Este estudo terá uma abordagem qualitativa no tratamento e análise dos dados e segundo Bortoni-Ricardo, a “pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 30).

Para os estudos de caso naturalísticos ou que priorizam a abordagem qualitativa da pesquisa, as características consideradas fundamentais são a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo. (VENTURA, 2007, p. 384)

A partir da observação de cenas interativas entre mãe e filha, os dados serão levantados e analisados a fim de entender *como* elementos da multimodalidade da linguagem emergem nesse contexto específico. Bortoni-Ricardo (2008), nos permite afirmar que *entender como* um fenômeno acontece a partir do uso da *observação* como método, são estratégias que estão ligadas à pesquisa qualitativa. Segundo a mesma autora, “[...] se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos da tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e análise de dados.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38). Porém, é importante ressaltar que o levantamento e a análise dos dados, serão guiados pelas contribuições teóricas já citadas.

4 CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA NUMA DÍADE SURDA: O ESTUDO DE CASO

Aqui, a partir de trechos extraídos dos 6 vídeos selecionados, terá início a descrição e a análise dos dados retirados de cenas interativas entre Fiorella e sua mãe, em que há atenção conjunta. Como já foi dito, no vídeo 1, mais antigo, Fiorella está com 1 ano e 7 meses, enquanto que no vídeo 6 ela está com 2 anos e 6 meses e a análise terá como foco a apontação, o olhar, e outros gestos emblemáticos apesar de, também, apresentar análises relacionadas a outras discussões apresentadas no referencial teórico, a exemplo das intervenções maternas para conseguir e manter a atenção, considerando que diferentes modos de linguagem são utilizados durante essas intervenções.

Objetivando demonstrar como os elementos da multimodalidade supracitados surgem na interação triádica e como contribuem para a aquisição da linguagem, serão apresentados quadros ilustrativos³⁶ elaborados a partir do software ELAN, como também serão disponibilizados QR Codes que darão acesso às cenas de atenção conjunta em formato de vídeo no YouTube.

O que está sendo chamado aqui de cena de atenção conjunta é o trecho do vídeo em que a interação é motivada por um objeto(s)/evento(s) que compõe a atividade triádica. O início e o final de cada cena analisada é determinado pelo tema da interação. Logo, em um mesmo vídeo pode haver mais de uma cena de atenção conjunta, como também, numa mesma cena pode haver diferentes referentes compondo a tríade, desde que estes apareçam dentro de um mesmo contexto de interação, dentro de uma mesma temática. Considerando que alguns vídeos são relativamente longos e possuem muitas cenas de atenção conjunta, foram escolhidas, no máximo, duas cenas de cada vídeo, considerando o tempo disponível para a realização da pesquisa, e o critério de escolha das cenas foi a relevância para este trabalho. A análise prévia para verificar a relevância foi possível por conta da transcrição completa dos vídeos no ELAN. Cinco vídeos foram transcritos por completo, com exceção do vídeo 3, que teve transcrita a parte específica da cena utilizada para análise, por conta do motivo do tempo, já exposto.

³⁶ A forma como os quadros estão dispostos aqui foi inspirada em Silva (2018).

É importante elucidar que apesar dos vídeos estarem legendados, facilitando a transcrição dos sinais, foi mantido o rigor na tentativa de compreender o que havia sido sinalizado pelos sujeitos, logo, em alguns trechos, a transcrição não foi feita exatamente como está na legenda.

Para a transcrição dos vídeos no ELAN foram utilizados sinais gráficos que correspondem a determinados modos de linguagem, como indica o quadro a seguir.

Quadro 2- Sinais gráficos

SINAIS GRÁFICOS	NOMENCLATURA	EXPLICAÇÃO
[]	Colchetes	Iniciando e finalizando a produção gestual
()	Parênteses	Iniciando e finalizando a apontação
* *	Asterisco	Iniciando e finalizando a descrição do olhar
“ ”	Aspas	Iniciando e finalizando a sinalização em Libras

Fonte: Elaborado pela autora

Nos quadros ilustrativos que serão apresentados no início de cada cena analisada, o leitor poderá identificar estes sinais gráficos, como também poderá visualizar uma imagem da cena interativa mostrando como os participantes estão dispostos nela, o que ajudará na compreensão da contextualização. Um pouco abaixo da imagem dos participantes, é possível identificar as trilhas criadas para cada modo de linguagem no ELAN, que são apresentadas com diferentes cores, como pode ser visualizado no quadro 3. Antes de cada quadro ilustrativo, o leitor encontrará informações sobre o tempo total do vídeo, o tempo da cena de atenção conjunta, o contexto da cena e a idade da criança. Após o quadro ilustrativo inicial, um segundo quadro - a exemplo do quadro 4 - gerado pelo próprio software em HTML, proporcionará uma melhor compreensão da interação na cena ao longo do tempo percorrido.

Abaixo, seguem a descrição e a análise dos dados levantados em cada cena.

Vídeo 1 (cena 1)



Duração do vídeo: 27 segundos

Duração da cena: 24 segundos

Contexto: A mãe estava segurando Fiorella no colo, com o braço esquerdo, diante de um aquário e os peixes compuseram a tríade na interação.

Idade: 1 ano e 7 meses

Quadro 3- Vídeo 1 (cena 1)

N.	Texto	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"Qual é o sinal?" - Direcionando para o peixe.	00:00:00.005	00:00:01.508	00:00:01.503
2	"Qual é o sinal?" - Direcionando para o peixe.	00:00:02.160	00:00:02.712	00:00:00.552
3	"Qual é o sinal?" - Direcionando para o peixe.	00:00:04.640	00:00:06.460	00:00:01.820
4	"Peixe"	00:00:10.242	00:00:11.524	00:00:01.282
5	"Qual é o sinal?" - Direcionando para o peixe.	00:00:12.933	00:00:13.380	00:00:00.447
6	"Qual é o sinal?" - Direcionando para o peixe.	00:00:15.452	00:00:16.297	00:00:00.845
7	"Qual é o sinal?" - Direcionando para o peixe.	00:00:18.590	00:00:20.341	00:00:01.751

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 4- Cena interativa - vídeo 1 (cena 1)

Olhar da mãe		*Olha para a criança*
TC		00:00:00.000 - 00:00:08.970
Olhar da criança	*Olha para diferentes partes do aquário*	
TC	00:00:00.000 - 00:00:04.331	

Produção gestual da mãe		[Batidinhas na mão da criança] TOQUES NO CORPO
TC		00:00:01.510 - 00:00:02.140
Sinalização da mãe	"Qual é o sinal?" - Direcionando para o peixe.	
TC	00:00:00.005 - 00:00:01.508	

Sinalização da mãe	"Qual é o sinal?" - Direcionando para o peixe.
TC	00:00:02.160 - 00:00:02.712

Produção gestual da mãe	[Batidinhas na mão e, em seguida, no ombro da criança] TOQUES NO CORPO	
TC	00:00:02.800 - 00:00:04.610	
Olhar da criança		*Olha para a mãe.*
TC		00:00:04.414 - 00:00:04.779

Sinalização da mãe	"Qual é o sinal?" - Direcionando para o peixe.	
TC	00:00:04.640 - 00:00:06.460	
Olhar da criança		*Olha para a mão da mãe enquanto ela realiza um sinal.*
TC		00:00:04.812 - 00:00:05.469

Olhar da criança	*Olha para diferentes pontos no aquário.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO.
TC	00:00:05.491 - 00:00:10.215

Apontação da criança	(Aponta para diferentes pontos no aquário, indicando a atenção para os diferentes peixes que há dentro) APONTAÇÃO TÍPICA - DÉITICO
TC	00:00:07.767 - 00:00:14.038

Olhar da mãe	*Olha para o referente que a criança está apontando: peixe*	
TC	00:00:09.170 - 00:00:10.010	
Olhar da criança		*Olha para a mão da mãe, enquanto ela sinaliza.*
TC		00:00:10.242 - 00:00:11.026

Sinalização da mãe	"Peixe"
TC	00:00:10.242 - 00:00:11.524

Olhar da mãe	*Olha para criança, mas é possível que em alguns momentos olhe para o peixe - Não dá para identificar.*
TC	00:00:10.325 - 00:00:23.778

Olhar da criança	*Olha para o peixe. O olhar desliza, flui, do sinal para o peixe como se já entendesse que o sinal se refere ao peixe.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
TC	00:00:11.038 - 00:00:12.629

Olhar da criança	*Olha para um outro objeto/evento que não aparece no vídeo.* ATENÇÃO DIRETA
TC	00:00:12.717 - 00:00:18.242

Apontação da mãe		(Aponta para o peixe.) APONTAÇÃO - DÉITICO
TC		00:00:13.397 - 00:00:13.971
Sinalização da mãe	"Qual é o sinal?" - Direcionando para o peixe.	
TC	00:00:12.933 - 00:00:13.380	

Apontação da criança	(Aponta com a mão direita para um outro elemento externo que não aparece no vídeo, enquanto mantém a outra mão direcionada para o aquário.) APONTAÇÃO TÍPICA - DÉITICO
TC	00:00:14.120 - 00:00:15.120

Sinalização da mãe	"Qual é o sinal?" - Direcionando para o peixe
TC	00:00:15.452 - 00:00:16.297

Apontação da criança	(Aponta novamente para o objeto/evento externo que não aparece no vídeo.) APONTAÇÃO TÍPICA - DÊITICO
TC	00:00:16.624 - 00:00:18.011

Produção gestual da mãe	[Batidinhas na mão da criança] TOQUES NO CORPO	
TC	00:00:17.590 - 00:00:18.457	
Olhar da criança		*Olha para a face da mãe.*
TC		00:00:18.292 - 00:00:19.104

Sinalização da mãe	"Qual é o sinal?" - Direcionando para o peixe
TC	00:00:18.590 - 00:00:20.341

Olhar da criança	*Olha para a mão da mãe, quando ela sinaliza. Muito rapidamente, o olhar segue, fluindo para o referente.*
TC	00:00:19.132 - 00:00:19.204

Olhar da criança	*Olha para o peixe.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO.
TC	00:00:19.231 - 00:00:23.054

Apontação da criança	(Aponta para o peixe e a medida que o mesmo vai se locomovendo em direção à criança, esta também move seu dedo, acompanhado do deslocamento do peixe através da apontação.) APONTAÇÃO TÍPICA - DÊITICO
TC	00:00:19.640 - 00:00:22.109

Produção gestual da mãe	[Batidinhas no peito da criança seguidas do esfregar da mão no mesmo local.] TOQUES NO CORPO
TC	00:00:20.370 - 00:00:21.590

Apontação da mãe	(Aponta para o peixe.) APONTAÇÃO - DÊITICO
TC	00:00:21.695 - 00:00:22.775

Produção gestual da criança	[Encolhe-se voltando-se para a mãe, indicando medo] CORPORAL
TC	00:00:22.977 - 00:00:24.331

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

A mãe iniciou a interação olhando para a filha e questionando qual o sinal de peixe e, ao não obter a atenção da criança, tocou seu corpo com leves batidinhas (figura 18) e repetiu a pergunta, mesmo sem conseguir a atenção da filha. Então tocou, novamente, no seu corpo e conseguiu a atenção da criança. Nesse momento, Fiorella **não respondeu ao estímulo da sinalização ainda, precisando de um estímulo mais enfático como os toques no corpo** para que voltasse sua atenção para o seu interactante.

Figura 18- Batidinhas no corpo da criança para chamar sua atenção



Fonte: Canal do Youtube “O Diário da Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=Yh9UZs6k8Fk>)

Ao conseguir a atenção da criança, a mãe repetiu a pergunta “Qual é o sinal?”, direcionando a sinalização para o peixe, e então a criança olhou para diferentes pontos no aquário, indicando sua atenção voltada para os diferentes peixes. Aqui, a **criança realizou a atenção de acompanhamento**, considerando que o sinal realizado para fazer a pergunta “Qual é o sinal?” (figura 19) funciona como um dêitico ao ser produzido com a mão direcionada para o objeto/pessoa/evento ao qual se refere. Por duas vezes, a criança realizou a atenção de acompanhamento logo após a pergunta da mãe e, uma terceira vez, realizou esse tipo de atenção (olhando para o peixe) após a própria mãe realizar o sinal “peixe” em “resposta” à atenção de Fiorella que apontava para os peixes.

Figura 19- O sinal de “Qual é o sinal?” direcionado para o peixe (dêitico)



Fonte: Canal do Youtube “O Diário da Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=Yh9UZs6k8Fk>)

Após a primeira atenção de acompanhamento, na qual Fiorella olhou para diferentes partes do aquário, ela também apontou para diferentes peixes no aquário, o que sugere uma **apontação protodeclarativa**.

Em momentos seguintes, por duas vezes, a mãe utilizou a apontação para o peixe logo após repetir a pergunta “Qual é o sinal?”, que foi realizada, insistentemente, ao longo do vídeo. A apontação, aparentemente, foi utilizada aqui no intento de reforçar o referente relacionado com a sua pergunta, uma vez que não obteve resposta nas tentativas anteriores. Assim, **a apontação serviu para enfatizar o referente**.

A filha também realizou **a atenção direta**, quando olhou para um objeto em outra direção, que estava fora do alcance da câmera, apontando para esse objeto por duas vezes. Aqui, **Fiorella demonstrou certa maturidade em relação à A.C., uma vez que ela mesma tentou direcionar a atenção do seu interactante através da apontação**.

Percebe-se, assim, que a mãe deu início à interação triádica e para chamar a atenção da filha usou, ostensivamente, toques em partes do corpo de Fiorella. Ela também usou a apontação para evidenciar o referente que já estava sendo indicado pela direção do sinal. Enquanto Fiorella, apesar de não usar sinalização em Libras, demonstrou fazer uso de atenção de acompanhamento, atenção direta e apontação protodeclarativa. A apontação foi interpretada aqui como gesto não verbal, considerando que não veio acompanhado de um léxico da libras, logo, não podendo ser enquadrado em nenhuma classe gramatical, se aproximando assim, de uma apontação protodeclarativa. Portanto, sua comunicação foi possibilitada pelo olhar, apontação e expressão corporal e facial. Além disso, o contato visual entre as participantes não foi tão frequente, talvez pelo fato da habilidade de coordenação da atenção ainda não estar plenamente desenvolvida.

Vídeo 2 (cena 1)



Duração do vídeo: 4 minutos e 16 segundos

Duração da cena: 1 minuto e 24 segundos

Contexto: Fiorella estava sentada no colo da mãe, de frente para ela, quando iniciaram uma interação tendo como foco de atenção a perna da criança, conversando sobre picadas de mosquito e manchas na perna.

Idade: 2 anos e 1 mês

Quadro 5- Vídeo 2 (cena 1)

The screenshot displays the ELAN software interface for video analysis. At the top, there is a video player showing a woman (the mother) and a young child (Fiorella) sitting together. Below the video, there is a list of annotations with columns for 'N.', 'Anotação', 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'. The annotations describe various gestures and speech acts related to the child's leg and mosquito bites. Below the list, there is a timeline with several tracks: 'Produção gestual', 'Apontação da mãe', 'Olhar da mãe', 'Sinalização da mãe', 'Mescla da mãe', and 'Produção gestual'. The timeline shows the duration of each track over time, with a red vertical line indicating the current position in the video.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 6- Cena interativa - vídeo 2 (cena 1)

Olhar da mãe	*Olha para a criança*
TC	00:00:00.000 - 00:00:00.127

Olhar da criança	*Olha para suas próprias pernas, movendo a cabeça de um lado para outro, como quem procura onde focar a atenção.*
TC	00:00:00.003 - 00:00:01.166

Olhar da mãe		*Olha para a perna esquerda da criança*
TC		00:00:00.144 - 00:00:00.595
Sinalização da mãe	"O que houve aqui? E aqui, aqui, aqui? Aconteceu o quê?"	
TC	00:00:00.097 - 00:00:03.263	

Apontação da mãe		(Aponta para diversos pontos no joelho direito da criança.) LOCATIVO
TC		00:00:01.008 - 00:00:02.995
Olhar da mãe	*Olha para a perna direita da criança.*	
TC	00:00:00.668 - 00:00:03.102	

Olhar da criança	*Olha para a perna direita* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO	*Olha para a mãe.*
TC	00:00:01.169 - 00:00:03.055	00:00:03.063 - 00:00:09.253

Olhar da mãe	*Olha para a face da criança*
TC	00:00:03.208 - 00:00:06.159

Sinalização da criança	"Picadas de mosquito. Ao finalizar a frase, a criança mantém a configuração de mão de mosquito apoiada na perna, mesmo após a mãe iniciar sua sinalização."	
TC	00:00:03.276 - 00:00:05.874	

Sinalização da mãe	"Picadas de mosquito? A mãe mantém a configuração de mão apoiada na perna direita da criança por quase dois segundos após finalizar a frase." - MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL	
TC	00:00:04.787 - 00:00:06.158	

Olhar da mãe		*Olha para a perna direita da criança*
TC		00:00:06.230 - 00:00:07.451
Sinalização da criança	Sim - Afirma com movimento afirmativo da cabeça.	
TC	00:00:05.979 - 00:00:06.357	

Produção gestual da mãe	[Mão na própria face indicando consternação.] GESTO EMBLEMÁTICO	
TC	00:00:06.578 - 00:00:07.348	
Sinalização da mãe		
TC		

Olhar da mãe		*Olha para a criança*	
TC		00:00:07.489 - 00:00:16.335	
Sinalização da mãe	"São muitas!"		"Lembra?"
TC	00:00:07.434 - 00:00:08.011		00:00:08.649 - 00:00:09.506
Sinalização da criança		"Lembra? Olha..."	
TC		00:00:07.750 - 00:00:09.253	

Olhar da criança	*Olha para o lado e para baixo, como quem procura algo.*
TC	00:00:09.268 - 00:00:13.428

Produção gestual da mãe	[Segura no braço da criança buscando sua atenção, na tentativa de manter o diálogo.] TOQUES NO CORPO	
TC	00:00:11.926 - 00:00:13.858	

Olhar da criança	*Olha para a mãe.*
TC	00:00:13.446 - 00:00:17.253

Sinalização da criança	"Lembra das picadas de mosquito? - Mantém a configuração de mão de mosquito apoiada na mão, mesmo após concluir a frase." - MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL.
TC	00:00:13.866 - 00:00:17.150

Sinalização da mãe	"Lembro das picadas de mosquito! Verdade!" - Com movimentos afirmativos com a cabeça.
TC	00:00:15.616 - 00:00:17.141

Olhar da mãe	*Olha para a perna esquerda da criança como quem procura algo*
TC	00:00:16.420 - 00:00:18.142

Olhar da criança	*Olha na direção da mão da mãe que está em movimento. Permanece com o olhar nessa direção como quem procura a ra onde deve olhar.*
TC	00:00:17.271 - 00:00:18.548

Produção gestual da mãe	[Batidinhas na barriga da criança para chamar a atenção.] TOQUES NO CORPO
TC	00:00:17.766 - 00:00:18.196

Olhar da mãe		*Olha para a criança.*	*Olha para a perna esquerda da criança*
TC		00:00:18.203 - 00:00:18.615	00:00:18.637 - 00:00:21.189
Sinalização da mãe	"Fiorella, e aqui/isso? O que foi?"		
TC	00:00:18.197 - 00:00:21.203		

Olhar da criança	*Olha para a sua perna esquerda.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
TC	00:00:19.074 - 00:00:19.347

Apontação da mãe	(Aponta para perna esquerda da criança, próximo ao joelho) PRONOME DEMONSTRATIVO
TC	00:00:19.098 - 00:00:20.795

Olhar da criança	*Olha muito brevemente para a mãe. Parece buscar alguma informação.*
TC	00:00:19.354 - 00:00:19.587

Olhar da mãe		*Olha para a criança.*
TC		00:00:21.229 - 00:00:23.852
Olhar da criança	*Olha para a própria perna esquerda.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO	
TC	00:00:19.598 - 00:00:21.793	

Sinalização da mãe		"Não é picada de mosquito."	"Olha, é diferente."
TC		00:00:22.595 - 00:00:23.859	00:00:23.873 - 00:00:25.788
Olhar da criança		*Olha para a mãe.*	
TC		00:00:21.823 - 00:00:24.187	
Sinalização da criança	"Picadas de mosquito."		
TC	00:00:21.242 - 00:00:22.313		

Olhar da mãe	*Olha para a perna esquerda da criança.*
TC	00:00:23.904 - 00:00:24.632
Olhar da criança	*Olha para a perna esquerda.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
TC	00:00:24.212 - 00:00:24.939

Produção gestual da mãe	[Toca brevemente na perna esquerda da criança]	
TC	00:00:24.253 - 00:00:24.458	
Olhar da mãe		*Olha para a criança*
TC		00:00:24.709 - 00:00:25.653
Olhar da criança		*Olha para a mãe."
TC		00:00:25.083 - 00:00:25.909

Olhar da mãe	*Olha para a perna direita da criança*	
TC	00:00:25.800 - 00:00:28.174	
Olhar da criança		*Olha para a perna direita.* OLHAR DE ACOMPANHAMENTO
TC		00:00:25.986 - 00:00:28.230

Sinalização da mãe	"Esse/Aqui."
TC	00:00:26.045 - 00:00:28.176

Apontação da mãe	(Aponta para a perna direita da criança, próximo à região do joelho) PRONOME DEMONSTRATIVO / LOCATIVO
TC	00:00:26.714 - 00:00:27.968

Olhar da criança	*Olha brevemente para a face da mãe, aparentemente, buscando informações linguísticas.*
TC	00:00:28.264 - 00:00:28.461

Olhar da mãe	*Olha para a perna esquerda da criança."
TC	00:00:28.360 - 00:00:30.957

Olhar da criança	*Olha para a própria perna esquerda.* OLHAR DE ACOMPANHAMENTO
TC	00:00:28.613 - 00:00:30.150

Sinalização da mãe	"E aqui? O que aconteceu aqui? A mãe finaliza a frase com um sinal que indica que quer entender algo, e mantém a mão na posição final deste sinal por mais de dois segundos após finalizada a frase." - MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:00:28.843 - 00:00:33.214

Apontação da mãe	(Aponta para a perna esquerda da criança, próximo à região do joelho.) PRONOME DEMONSTRATIVO / LOCATIVO
TC	00:00:28.858 - 00:00:29.807

Olhar da criança	*Olha para a mãe.*
TC	00:00:30.181 - 00:00:30.620

Apontação da mãe	(Aponta para a perna direita da criança, próximo ao joelho.) PRONOME DEMONSTRATIVO / LOCATIVO
TC	00:00:30.474 - 00:00:30.832

Olhar da mãe		*Olha para a criança.*
TC		00:00:31.060 - 00:00:49.212
Olhar da criança	*Olha para a perna esquerda.* OLHAR DE ACOMPANHAMENTO	
TC	00:00:30.655 - 00:00:33.178	

Sinalização da criança	"Bati. Responde após usar o mesmo sinal que a mãe usou para finalizar a frase, como quem diz: O que aconteceu....bati."
TC	00:00:31.860 - 00:00:34.305

Sinalização da mãe		"Bateu? - Usa o joelho como PA. - Bateu? - Usa a mão oposta como PA."
TC		00:00:33.499 - 00:00:34.807
Olhar da criança	*Olha para a mãe.*	
TC	00:00:33.257 - 00:00:41.989	

Sinalização da criança	"Lauren. Permanece com a CM e o PA por mais de 4 segundos."
TC	00:00:34.659 - 00:00:38.707

Sinalização da mãe	"Lauren? - Repete demasiadamente do movimento - Como?" MANHÊS -
TC	00:00:35.944 - 00:00:38.319

Olhar da criança		*Olha para a perna esquerda.*
TC		00:00:42.291 - 00:00:43.600
Sinalização da criança	"Lauren bateu, bateu na minha perna com o balanço bateu."	
TC	00:00:38.720 - 00:00:43.892	

Sinalização da mãe	"O balanço bateu aqui? Ao final da frase, estende a apontação por alguns segundos." - MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:00:43.302 - 00:00:45.306

Apontação da mãe		(Aponta para a perna esquerda da criança, próximo à região do joelho.) LOCATIVO
TC		00:00:44.601 - 00:00:45.304
Olhar da criança	*Olha para a mãe.*	
TC	00:00:43.662 - 00:00:48.482	

Sinalização da criança	"Lauren bateu na minha perna com o balanço. Repete o sinal Lauren por quase 5 segundos antes de continuar a frase."
TC	00:00:45.545 - 00:00:51.251

Olhar da criança	*Olha para a própria perna esquerda.*
TC	00:00:48.513 - 00:00:50.320

Olhar da mãe	*Olha para a perna esquerda da criança, após acompanhar, com o olhar, a mão da criança que vai em direção à perna esquerda.*
TC	00:00:49.233 - 00:00:50.267

Olhar da mãe	*Olha para a criança.*	
TC	00:00:50.335 - 00:01:00.727	
Olhar da criança		*Olha para a mãe*
TC		00:00:50.517 - 00:01:00.902

Produção gestual da criança	[Mão na própria face indicando consternação. Mantém a posição da mão na face por mais de dois segundos.]
TC	00:00:51.391 - 00:00:54.207

Produção gestual da mãe	[Mão na própria face indicando consternação.] GESTO EMBLEMÁTICO
TC	00:00:52.131 - 00:00:53.259

Sinalização da mãe	"Doeu? Você chorou você? Chorou você?" - REPETIÇÃO	
TC	00:00:53.341 - 00:00:58.405	
Sinalização da criança		"Sim...(expressão facial)."
TC		00:00:54.315 - 00:00:54.708

Apontação da mãe	(Aponta para a criança) PRONOME PESSOAL	
TC	00:00:54.953 - 00:00:55.077	
Sinalização da criança		"Sim...(expressão facial)."
TC		00:00:56.008 - 00:00:56.829

Apontação da mãe	(Aponta para a criança) PRONOME PESSOAL	(Aponta para a criança) PRONOME PESSOAL
TC	00:00:56.097 - 00:00:57.088	00:00:57.834 - 00:00:58.370

Produção gestual da mãe	[Mão na própria face indicando consternação.] GESTO EMBLEMÁTICO	
TC	00:00:58.693 - 00:00:59.315	
Sinalização da mãe		"Doeu muito?"
TC		00:00:59.380 - 00:01:00.664

Sinalização da criança	"Sim...(expressão facial)."
TC	00:01:00.506 - 00:01:00.797

Olhar da mãe	*Olha para a perna esquerda da criança, próximo à região do joelho como quem analisa.*
TC	00:01:00.806 - 00:01:06.030

Sinalização da mãe		"Aqui bateu. - Bate no próprio braço."
TC		00:01:04.533 - 00:01:06.033
Olhar da criança	*Olha para a mãe acompanhando a sinalização da mesma.*	
TC	00:01:04.210 - 00:01:07.082	

Apontação da mãe	(Aponta para a perna esquerda da criança.) PRONOME DEMONSTRATIVO / LOCATIVO
TC	00:01:04.565 - 00:01:04.867

Olhar da mãe	*Olha para a perna direita da criança.*	
TC	00:01:06.146 - 00:01:07.869	
Sinalização da mãe		"Aqui, aqui e aqui foi ficadas de mosquito."
TC		00:01:06.921 - 00:01:09.596
Apontação da mãe	(Aponta para diferentes pontos da perna direita da criança, na região da coxa.) PRONOME DEMONSTRATIVO / LOCATIVO	
TC	00:01:07.105 - 00:01:07.854	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Na primeira cena de A.C. do vídeo 2, Fiorella estava sentada no colo da mãe e de frente para a mesma, quando lançou o olhar para suas próprias pernas e, a **partir desse olhar, a mãe iniciou a interação tendo como foco de atenção a perna da filha**. Ela apontou para diferentes partes da perna direita da criança questionando o que havia acontecido ali, quando Fiorella, realizando a **atenção de acompanhamento**, respondeu que eram picadas de mosquito. Nesse momento, a criança permaneceu com a configuração de mão no ponto de articulação (manutenção do sinal final) até que a mãe retomasse o turno e esta, após buscar a confirmação da fala da filha questionando "Picadas de mosquito?", reagiu colocando a mão no rosto com expressão de consternação. Em seguida, a criança disse "Lembra? Olha..." e a mãe fez a mesma pergunta para a filha que, no momento seguinte, se distraiu olhando para outro lugar, quando, então, a mãe segurou o braço da criança, buscando atenção.

Diferentes situações que chamam a atenção durante esse trecho, se repetiram ao longo do vídeo como: o **prolongamento do sinal final de uma pergunta** (nas transcrições esse prolongamento foi chamado de **manutenção do sinal final**), utilizado tanto pela mãe quanto pela filha; **toques no corpo da criança** realizados pela mãe para conseguir a atenção da filha e assim manter a interação; e a **mão no rosto em sinal de consternação** (figura 20), como um gesto emblemático, que foi utilizado pelas duas participantes na interação. A mãe utilizou o gesto pela primeira vez e minutos depois a criança também o utilizou e a progenitora reforçou o uso, realizando o gesto junto com a criança e, após isso, a mãe utilizou o mesmo gesto por mais duas vezes ao longo da cena.

Figura 20- Mãe e filha realizando gesto emblemático



Fonte: Canal do Youtube “O diário de Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=MAUMghL-fqs>)

Foi identificado também o **manhês através da repetição demasiada do movimento** do sinal pessoal de “Lauren”. A mãe de Fiorella repetiu o movimento do sinal por quatro vezes, quando o padrão do adulto é de duas a três vezes, de acordo com Meier (2016).

Na cena de A.C. foi **recorrente o uso, por parte da mãe, de advérbios de lugar/locativos e pronomes demonstrativos, que são sinais produzidos através da apontação**. Sinais como “aqui” e “este”, além de exercerem suas funções gramaticais na estrutura linguística, possibilitaram o direcionamento da atenção da criança. Diferente da mãe, **Fiorella não utilizou a apontação em nenhum momento da cena, apesar de ter usado, corretamente, verbos espaciais - que contém afixos locativos** - a exemplo do verbo “bater”. Ao usar o verbo, ela já indicou o local onde bateu, “Bateu no joelho.”, pois o sinal teve como ponto de articulação o joelho. Logo, o uso correto do verbo dispensou a apontação.

Portanto, a parceira interativa mais experiente na cena, ao iniciar a interação triádica aproveitando o elemento que já estava sob o foco de atenção da criança, propiciou uma interação mais profícua do ponto de vista linguístico, de acordo com Tomasello e Farrar (1986). Ela também usou a apontação, de maneira constante, através do uso de advérbio de lugar e pronomes demonstrativos, que funcionaram como elementos estruturantes da A.C, além de exercerem suas funções gramaticais, uma vez que foram utilizados como instrumentos de direcionamento do olhar da criança.

É importante ressaltar que o olhar materno acompanhou a apontação, como foi descrito por Quadros (1997) e Quadros e Karnopp (2004) ao tratarem do uso do olhar na gramática da Libras. No entanto, o olhar também funcionou como um elemento estruturante da atividade triádica, pois, apesar de ser um elemento mais sutil para conseguir a atenção, como afirmam Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014), e ser, comumente, usado com outro elemento³⁷, ele também exerce essa função. O gesto de tocar no corpo da criança também foi bastante utilizado como um “dispositivo para chamar a atenção” e teve importante papel na manutenção da interação.

Em relação a Fiorella, ocorreu a evitação no uso da apontação. Seria possível levantar a hipótese de que isso poderia indicar uma insegurança, considerando a complexidade desse elemento dentro da estrutura da Libras, semelhante ao que ocorre no exemplo descrito por Petitto (1986) citado por Quadros (1997). No entanto, na cena seguinte desse mesmo vídeo, ela utilizou a apontação como elemento gramatical, descartando, portanto, essa possibilidade.

Percebe-se que a atenção de acompanhamento por parte de Fiorella foi recorrente assim como a alternância de olhar entre a mãe e os referentes apontados, evidenciando um bom desenvolvimento da habilidade de coordenação da atenção e corroborando os dados de Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014, p. 10) que indicam que aos dois anos o controle do olhar está amplamente estabelecido, apesar de haver aumentos significativos no grau de sofisticação da mudança do olhar após essa idade. Além disso, ela conseguiu desenvolver bem o diálogo a partir da interação triádica.

Ambas realizaram o prolongamento do sinal final/manutenção do sinal final. Considerando que este fenômeno ocorre sempre ao final de uma pergunta e se mantém até que o interlocutor inicie sua fala/resposta, ou mesmo, um pouco após esse início, é possível que esse prolongamento tenha sido utilizado não só como um manhês para garantir que a criança veja a sinalização, como aponta Meier (2016), mas tenha sido usado para indicar a espera de uma resposta do interlocutor, uma

³⁷ As autoras chamam esse elemento de “linguistic prompts”/“provocações linguística” que são um tipo de “attention-getters” / “dispositivos para chamar a atenção” ou ainda “conseguidores de atenção” tradução nossa. Assim, uma provocação com o olhar para conseguir a atenção da criança, comumente, vem acompanhada de uma provocação linguística, a exemplo da sinalização em Libras.

vez que a mão permanece estática, indicando o término de um turno e sugerindo o início do turno do par na interação. No entanto, seria necessária uma investigação mais aprofundada para corroborar ou não essa hipótese.

O gesto de colocar a mão no rosto demonstrando consternação que foi traduzido na legenda do vídeo como “ Meus Deus!”, em diversos momentos, e, uma vez, como “Nossa!”, foi interpretado aqui não como um sinal da Libras, considerando que essa forma de utilizar as mãos não corresponde a um léxico dessa língua, isto é, não é um sinal convencionalizado, uma forma estável, mas sim um gesto emblemático. A partir do trabalho de Müller (2019) *apud* Porto (2021), é possível sugerir que devido à alta recorrência desse gesto, utilizado por ambas as participantes da interação, ele estivesse seguindo para uma lexicalização dentro desse contexto, podendo ser considerado um “ sign-like gesture” ou “gesto semelhante a sinal”, que são “formas intermediárias entre os gestos espontâneos e os sinais convencionalizados” (PORTO, 2021, p. 6).

Nesta cena, em que a mãe de Fiorella usou a apontação durante a atenção conjunta para realizar comparações entre as duas manchas no joelho, destacaram-se a troca de olhares constantes entre mãe e filha, assim como a habilidade de coordenação da atenção bem desenvolvida em Fiorella.

Vídeo 2 (cena 2)



Duração do vídeo: 4 minutos e 16 segundos

Duração da cena: 1 minuto

Contexto: Fiorella estava sentada no colo da mãe, de frente para a mesma, e desenvolveram uma conversa tendo como foco de atenção as gatas da casa.

Idade: 2 anos e 1 mês

Quadro 7- Vídeo 2 (cena 2)

The screenshot displays the ELAN software interface. At the top, there is a video player showing a woman and a child. Below the video, there is a control bar with playback buttons and a selection tool. The main part of the interface is a grid of annotations. The grid has columns for 'Grade', 'Texto', 'Legenda', 'Lexicon', 'Comments', 'Reconhecedores', 'Metadados', and 'Controles'. The 'Grade' column shows a list of annotations, including 'Apontação da mãe' and 'Olhar da criança'. The 'Texto' column contains the corresponding text for each annotation. The 'Legenda' column shows the timecodes for each annotation. The 'Controles' column shows the duration of each annotation. The video player shows the text 'Gata ali. Belinda.' overlaid on the video.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 8- Cena interativa - vídeo 2 (cena 2)

Olhar da criança		*Olha para o chão*
TC		00:03:08.466 - 00:03:09.177
Produção gestual da mãe	[Batidinha na coxa da criança para chamar sua atenção.] - TOQUES NO CORPO	
TC		00:03:08.470 - 00:03:08.952
Olhar da mãe		*Olha para a criança.*
TC		00:03:08.476 - 00:03:09.587
Produção gestual da criança	[Corpo inclinado para o chão procurando a gata.]	
TC		00:03:08.472 - 00:03:09.075
Sinalização da mãe	"A gata está ali. Belinda (nome da gata) está ali."	
TC		00:03:09.066 - 00:03:12.005
Olhar da criança		*Olha para a mãe*
TC		00:03:09.202 - 00:03:10.111
Olhar da mãe	*Olha para o lugar onde está a gata. O lugar não fica visível no vídeo.*	
TC		00:03:09.665 - 00:03:10.246
Apontação da mãe	(Aponta para a gata que não está visível no vídeo.) LOCATIVO	
TC		00:03:09.733 - 00:03:10.247

Olhar da mãe		*Olha para a criança.*
TC		00:03:10.472 - 00:03:11.109
Olhar da criança	*Olha para o local indicado pela mãe* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO	
TC	00:03:10.171 - 00:03:12.042	

Olhar da mãe	*Olha para a criança ou para a gata. Não está nítido no vídeo*	
TC	00:03:11.143 - 00:03:12.021	

Apontação da mãe	(Aponta para a gata que não está visível no vídeo.) LOCATIVO	
TC	00:03:11.213 - 00:03:11.992	

Produção gestual da mãe		[Batidinhas no braço da criança.] TOQUES NO CORPO
TC		00:03:12.096 - 00:03:12.416
Olhar da criança	*Olha para um ponto aleatório, não visível no vídeo*	
TC	00:03:12.059 - 00:03:12.506	

Olhar da mãe	*Olha para a criança*	
TC	00:03:12.141 - 00:03:14.644	

Sinalização da mãe	"Belinda está ali. Mantém o sinal final estático enquanto a criança fala algo" MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL	
TC	00:03:12.521 - 00:03:14.513	

Olhar da criança	*Olha para a mãe*	
TC	00:03:12.588 - 00:03:27.176	

Sinalização da criança	"M-I-A. Faz um sinal não identificado para se referir à sua gata. Talvez seja uma tentativa de soletrar o nome da gata, já que a mãe se refere a ela soletrando. Mantém a CM final em S, talvez, tentando fazer o A."	
TC	00:03:13.177 - 00:03:16.035	

Apontação da mãe	(Aponta para a gata que não está visível no vídeo.) LOCATIVO	
TC	00:03:13.204 - 00:03:14.512	
Sinalização da mãe		"Ah M-I-A...M-I-A (nome do outro animal)"
TC		00:03:14.527 - 00:03:16.601

Olhar da mãe	*Olha para vários lugares no entorno, procurando a gata.*	
TC	00:03:14.718 - 00:03:17.125	

Produção gestual da mãe	[Batidinhas no braço da criança.] TOQUES NO CORPO	
TC	00:03:17.064 - 00:03:17.459	
Olhar da mãe		*Olha para a criança.*
TC		00:03:17.144 - 00:03:18.512

Olhar da mãe		*Olha para um local não identificado, mas na mesma direção da mão*
TC		00:03:18.612 - 00:03:19.600
Sinalização da mãe	"Mia está dormindo. Ali dentro."	
TC	00:03:17.546 - 00:03:19.622	

Apontação da mãe	(Aponta para um local, que está na lateral e mais ao fundo da mãe, mas que não pode ser visto no vídeo). LOCATIVO - APONTAÇÃO NÃO TÍPICA
TC	00:03:18.655 - 00:03:19.602

Olhar da mãe	*Olha para a criança*
TC	00:03:19.621 - 00:03:34.786

Sinalização da criança	"Você chama ela. O ELA não foi produzido, mas está implícito pelo direcionamento do sinal."
TC	00:03:20.999 - 00:03:22.607

Sinalização da mãe		"Você procura lá."
TC		00:03:22.809 - 00:03:23.671
Apontação da criança	(Aponta para a mãe.) PRONOME PESSOAL	
TC	00:03:21.001 - 00:03:21.293	

Apontação da mãe	(Aponta para a criança.) PRONOME PESSOAL
TC	00:03:22.852 - 00:03:23.010

Apontação da mãe	(Aponta para um ponto aleatório no espaço, para se referir à gata ausente.) LOCATIVO
TC	00:03:23.450 - 00:03:23.672

Sinalização da mãe		"Eu?! Não. Fiorella, você."
TC		00:03:24.914 - 00:03:27.318
Apontação da criança	(Aponta para a mãe ostensivamente.) PRONOME PESSOAL	
TC	00:03:24.005 - 00:03:24.740	
Sinalização da criança	"Você chama."	
TC	00:03:24.003 - 00:03:25.588	

Apontação da mãe	(Aponta para si mesma.) PRONOME PESSOAL	(Aponta para a criança.) PRONOME PESSOAL
TC	00:03:25.041 - 00:03:25.693	00:03:26.706 - 00:03:27.315

Olhar da criança	*Olha para baixo*
TC	00:03:27.196 - 00:03:28.904

Produção gestual da criança	[Balança os braços de maneira agitada, querendo evitar o contato da mãe e demonstrando chateação.]
TC	00:03:27.326 - 00:03:29.207

Produção gestual da mãe	[Com uma das mãos segura levemente um dos braços da filha e o com a outra mão tenta segurar o outro braço na tentativa de acalmar a criança.]
TC	00:03:27.406 - 00:03:28.549

Produção gestual da mãe	[Batidinha na perna da criança para chamar sua atenção.] TOQUES NO CORPO	
TC	00:03:28.564 - 00:03:28.892	
Olhar da criança		*Olha para a mãe*
TC		00:03:28.969 - 00:03:32.246

Produção gestual da mãe	[As duas mãos na cintura com os punhos fechados, como quem questiona algo.] GESTO EMBLEMÁTICO
TC	00:03:31.125 - 00:03:32.202

Produção gestual da criança	[Palmas da mão para cima, como quem diz não saber a resposta.]
TC	00:03:31.838 - 00:03:32.224

Sinalização da mãe	"M-I-A é minha ou sua? M-I-A. Usa o sinal de você ao invés de sua. Omite o sinal OU." VOCABULÁRIO SIMPLIFICADO - MANHÊS
TC	00:03:29.002 - 00:03:31.049

Apontação da mãe	(Aponta para si mesma.) PRONOME POSSESSIVO	(Aponta para a criança.) PRONOME POSSESSIVO
TC	00:03:29.865 - 00:03:30.027	00:03:30.149 - 00:03:30.509

Sinalização da mãe	"Mia é minha ou sua? Qual? (Usa o QUAL como quem pede que a criança escolha uma das opções)" Mantém o sinal final da frase estático enquanto a criança responde." MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:03:32.218 - 00:03:35.390

Olhar da criança	*Olha para baixo ou para a mão da mãe. Abaixa um pouco mais o olhar, quando antes estava olhando para a mãe. *
TC	00:03:32.304 - 00:03:32.498

Apontação da mãe		(Aponta para si.) PRONOME POSSESSIVO
TC		00:03:33.066 - 00:03:33.169
Olhar da criança	*Olha para a mãe*	
TC	00:03:32.545 - 00:03:33.992	

Olhar da criança	*Olha para o local onde está a gata Belinda* _____
TC	00:03:34.116 - 00:03:35.400

Sinalização da criança	"Ali. Mantém o sinal na mesma posição por 3 segundos, mesmo após a mãe retomar o turno."
TC	00:03:34.520 - 00:03:37.605

Apontação da criança	(Aponta para o lugar onde está a gata, mas que não é visível. Mantém o sinal final estático enquanto a mãe fala.) LOCATIVO
TC	00:03:34.527 - 00:03:37.593

Olhar da mãe	*Aparentemente, olha para a o local indicado pela filha, onde está a gata.*	*Olha para a criança*
TC	00:03:34.797 - 00:03:35.371	00:03:35.433 - 00:03:52.711

Olhar da criança	*Olha para a mãe*
TC	00:03:35.456 - 00:03:39.538

Produção gestual da mãe	[Batidinhas na perna esquerda da criança para chamar a atenção.] TOQUES NO CORPO
TC	00:03:35.533 - 00:03:35.935

Apontação da mãe	(Aponta para a criança.) PRONOME PESSOAL	
TC	00:03:38.291 - 00:03:38.457	
Produção gestual da criança		[Palmas da mão para cima como quem diz não saber.]
TC		00:03:38.931 - 00:03:39.227

Apontação da criança	(Aponta para si mesma. CM não típica: CM de pronome pessoal para o possessivo.) PRONOME POSSESSIVO
TC	00:03:39.407 - 00:03:39.597

Sinalização da mãe	"Belinha é minha. E você qual? Repete MINHA (sem usar o sinal típico) 4 vezes consecutivas, como quem quer enfatizar a posse. E repete VOCÊ 2 vezes. Mantém o sinal final estático enquanto a criança responde." REPETIÇÃO - VOCABULÁRIO SIMPLIFICADO - MANHÊS - MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:03:36.102 - 00:03:40.744

Apontação da mãe	(Aponta para si, repetindo o sinal/apontação três vezes consecutivas.) PRONOME POSSESSIVO
TC	00:03:36.780 - 00:03:37.855

Sinalização da criança	"A minha está ali. De Fiorella. Eu/minha. Fiorella. A branca. O mantém estático o sinal final BRANCA enquanto a mãe responde."
TC	00:03:39.411 - 00:03:45.335

Olhar da criança	*Olha para um local na lateral e mais ao fundo da mãe, não visível no vídeo.* ATENÇÃO DIRETA
TC	00:03:39.623 - 00:03:40.402

Apontação da criança	(Aponta para um local, que está na lateral e mais ao fundo da mãe, mas que não pode ser visto no vídeo. A CM é típica para esse contexto, mas não é uma apontação típica.) LOCATIVO - APONTAÇÃO NÃO TÍPICA
TC	00:03:40.294 - 00:03:40.515

Olhar da criança	*Olha para a mãe.*
TC	00:03:40.492 - 00:03:54.697

Apontação da criança	(Aponta para si mesma ostensivamente) PRONOME PESSOAL / PRONOME POSSESSIVO
TC	00:03:41.149 - 00:03:42.549

Sinalização da mãe	"Sua. M-I-A é sua. Balançando a cabeça de modo afirmativo, como quem concorda. Não usa o sinal típico de sua (usou sinal típico de você)." REPETIÇÃO - VOCABULÁRIO SIMPLIFICADO - MANHÊS
TC	00:03:42.034 - 00:03:43.209

Apontação da mãe	(Aponta para a criança.) PRONOME POSSESSIVO	(Aponta para a criança) PRONOME POSSESSIVO
TC	00:03:42.035 - 00:03:42.201	00:03:42.716 - 00:03:43.183

Sinalização da mãe	"O branco é da vóvó. O branco é da vovó. Mia é sua. Belinda é minha. Sinal de SEU não típico, igual a você." REPETIÇÃO - VOCABULÁRIO SIMPLIFICADO	
TC	00:03:44.882 - 00:03:50.817	

Apontação da mãe	(Aponta para a criança.) PRONOME POSSESSIVO
TC	00:03:49.029 - 00:03:49.563

Apontação da mãe	(Aponta para si mesma, de modo não típico.) PRONOME POSSESSIVO
TC	00:03:50.535 - 00:03:50.815

Apontação da criança	(Aponta para o pai) PRONOME PESSOAL	
TC	00:03:51.846 - 00:03:53.476	
Sinalização da criança		"E ele?"
TC		00:03:51.853 - 00:03:53.485

Sinalização da mãe	"Papai. Ele Dele Tuija (nome do animal que pertence ao pai). Como quem diz, Ele tem a Tuija/ A Tuija é dele."	
TC	00:03:52.748 - 00:03:54.509	

Olhar da mãe	"Olha para o pai da criança"
TC	00:03:52.754 - 00:03:53.374

Apontação da mãe	(Aponta para o pai da criança, que, aparentemente, está próximo da câmera.) PRONOME PESSOAL / PRONOME POSSESSIVO
TC	00:03:53.186 - 00:03:53.404

Olhar da mãe	*Olha para a criança*	
TC	00:03:53.485 - 00:04:08.022	
Sinalização da mãe		"Papai tem a Tuija."
TC		00:03:56.645 - 00:03:57.875
Olhar da criança		*Olha para o pai que não está visível no vídeo.*
TC		00:03:54.770 - 00:03:56.497

Sinalização da mãe	"Você pega a M-I-A." Fala com expressão de quem conclui."
TC	00:03:59.704 - 00:04:00.865

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Após a primeira cena de atenção conjunta, mãe e filha relembrou como foi o domingo anterior e conversaram sobre isso por quase 2 minutos, no entanto, durante esse momento, não foi identificada a presença da A.C. e, por esse motivo, o

trecho não foi transcrito. Passado o momento de narrativa, Fiorella começou a procurar algo no seu entorno, sem sair do colo da mãe, quando esta deu **batidinhas na coxa da criança** para mostrar a gata, usando a **apontação como locativo**, e dando início à segunda cena³⁸ de atenção conjunta do vídeo 2, aos 3' e 23". O **sinal final da frase “ali”, feito através da apontação, foi mantido estático** por alguns segundos após a criança ter iniciado seu turno.

Após reagir ao toque da mãe, olhando para a mesma, Fiorella **acompanhou tanto a apontação direcionada para a gata**, como também, a sinalização da mãe, dando como resposta o sinal da outra gata. Ou seja, Fiorella informou que ela estava procurando pela outra gata e não por aquela que a mãe havia apontado. A mãe indicou que a outra gata, Mia, estava dormindo “lá dentro”, usando uma **apontação com configuração de mão atípica (não convencional) para o locativo** (figura 21). A partir desse momento, Fiorella insistiu para que a mãe fosse chamar a gata, **usando o verbo com concordância “chamar” direcionado para objeto** (figura 22), enquanto que a mãe disse que a filha que deveria chamá-la, argumentando que a Mia (a gata em questão) pertencia a Fiorella e que Belinda (outra gata) pertencia a ela (mãe).

Figura 21 - Apontação com configuração de mão não típica no locativo “ali/lá dentro”



Fonte: Canal do Youtube “O Diário da Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=MAUMghL-fqs>)

³⁸ Em alguns momentos dessa cena houve dificuldade para precisar o direcionamento do olhar materno por conta de sua posição no vídeo, quase sempre, na diagonal, quase de costas, ou de lado. Mas o olhar era facilmente identificado quando era direcionado para a criança ou para o referente apontado, por conta de sinais corporais e pistas durante a interação, como postura e direcionamento corporal durante o direcionamento da cabeça, movimentos de cabeça em confirmação de algo, identificação da altura do olhar pelo movimento das pálpebras, juntamente com a própria sinalização.

Figura 22 - Verbo direcional “chamar” direcionado para objeto



Fonte: Canal do Youtube “O Diário da Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=MAUMghL-fqs>)

Nesse trecho em que ambas tentavam convencer uma à outra a pegar a gata, cada uma a seu modo, o **uso da apontação foi recorrente e feito, por ambas, como pronome pessoal**, mas também **como locativo “ali dentro”, usado por Fiorella com configuração não convencional**, seguindo o modelo da mãe. Chama a atenção o fato de que aos 3’ 30” a mãe usou a **apontação como pronome possessivo “meu” e “seu”**, diferente do padrão adulto, uma vez que nesse padrão esses pronomes são realizados, respectivamente, com a mão espalmada voltada para si, no meio do peito, e com a configuração de mão igual a da letra “p”, direcionada para o par na interação. Pouco depois, usou o pronome possessivo de acordo com a norma culta, mas, em diversos momentos posteriores, usou, novamente, a apontação como pronome possessivo. Logo após esse momento, a mãe repetiu “Belinha é minha. E você qual?”, realizando um **manhês sinalizado ao repetir demasiadamente o pronomes “minha” e, por duas vezes, o pronome “você”**, novamente usando o possessivo em forma de apontação, além de ter finalizado a pergunta mantendo o sinal final estático enquanto a filha respondia.

Através da apontação, **Fiorella fez uso da atenção direta** por duas vezes: quando disse “A minha está ali”, se referindo a sua gata e quando apontou para o pai, no final da cena, e sua mãe interpretou sua apontação como uma pergunta sobre qual animal o pai possuía.

A produção gestual emblemática se fez presente tanto na produção da mãe como também da criança. Em 3' 31" a mãe colocou as mãos fechadas em punho na cintura (figura 23), de maneira questionadora e, ao mesmo tempo, desafiadora, após ter perguntado sobre a quem a gata Mia pertencia e, por duas vezes, a filha fez uso do gesto emblemático que indica “não saber” colocando as mãos espalmadas com a palma das mãos voltada para cima, em resposta a mesma pergunta (figura 24).

Figura 23 - Gesto emblemático de questionamento



Fonte: Canal do Youtube “O diário de Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=MAUMghL-fgs>)

Figura 24- Gesto emblemático de “não saber”



Fonte: Canal do Youtube “O Diário da Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=MAUMghL-fgs>)

Após a cena descrita acima, percebe-se que, ainda no início da interação da cena 2, quando a mãe manteve o sinal final estático enquanto a criança falava algo, essa manutenção do sinal não foi numa frase interrogativa, como na cena anterior, mas ela pode ser interpretada ainda como uma pausa, um sinal de que o outro já pode se pronunciar. Isto é, sugeriu a troca de turno. Ela usou esse recurso por mais duas vezes, porém, em perguntas, como ocorreu na cena 1 do mesmo vídeo.

Ao apontar para si ou para o interlocutor para indicar posse, desviando do padrão adulto, a mãe optou por um vocabulário mais limitado, realizando um manhês sinalizado (KAIL, 2013, p. 46). Essa escolha materna se tornou mais evidente pelo fato da mãe ter alternado o uso fora da norma culta com o uso da norma culta. Primeiramente, ela utilizou a apontação para indicar posse, diferente da normal culta, em seguida, utilizou a forma dentro dessa norma e, logo depois, optou por continuar usando uma forma que a criança já conhecia (apontação para se referir a uma pessoa). Aqui cabe levantar a hipótese de que essa escolha se deu pelo fato da apontação apresentar uma maior transparência entre a forma e o significado, uma vez que a criança já tinha internalizado os pronomes pessoais com o uso da apontação e, dessa forma, poderia realizar, mais facilmente, uma relação entre a pessoa e o animal possuído. Logo, seria mais fácil estabelecer essa relação entre pessoa e objeto possuído, através de uma forma já conhecida pelo infante do que apresentar um novo sinal para indicar posse. Fiorella reproduziu o modelo da mãe e também fez uso da apontação no contexto de posse.

Além do uso da apontação para indicar posse, diferente da norma culta, Fiorella também a utilizou como pronome pessoal quando usou o sinal “você”, se referindo à mãe, “eu” e “ele”, se referindo a si mesma e ao pai no final do vídeo e como locativo “ali/lá” (ali/lá dentro), com configuração de mão não típica, para se referir à localização da sua gata. Tal configuração de mão, apesar de não estar presente na literatura levantada, pode ser identificada na sinalização de utentes fluentes da Libras.

A apontação também foi utilizada pela criança em um outro contexto, aos 3’ 34” até 3’ 37”, quando ela apontou em direção à gata Belinda. Esse dêitico poderia ser interpretado como gesto para mostrar algo, usando uma apontação protodeclarativa, de acordo com Bates, Camaioni e Volterra (1975) *apud* Ávila-Nóbrega (2008), uma

vez que a criança o utilizou isoladamente e não dentro de uma frase, mas também poderia ser interpretado como um léxico pertencente a uma classe gramatical da Libras, ainda que não condiga com a resposta esperada para a pergunta. Como mostra a legenda do vídeo, a apontação foi interpretada como advérbio de lugar “ali”, apesar de que, independente da interpretação dada à apontação, pragmaticamente, teria o mesmo efeito: mostrar o objeto para o interlocutor. É possível pensar ainda essa apontação como uma estratégia da criança para evitar, mais uma vez, dizer que não sabia a resposta, considerando que na primeira vez que a mãe perguntou “Mia é minha ou sua?” a resposta foi o gesto emblemático de botar as palmas da mão para cima, indicando não saber a resposta e, logo em seguida, ao repetir a pergunta, a resposta foi a apontação para a gata, demonstrando que, provavelmente, ela continuava sem entender a pergunta, já que a resposta, aparentemente, não fazia sentido.

A mãe pareceu perceber a falta de compreensão por parte da criança, pois, em seguida, utilizou o exemplo da sua gata para que Fiorella construísse o seu entendimento sobre a ideia de posse ao dizer “Belinda é minha (uso da apontação direcionada para si). E a sua/você (uso da apontação direcionada para a criança)?”. Aqui a mãe demonstrou ser uma interactante atenta e disposta, não somente nesse trecho, como também, nos constantes usos de sinais isolados pela criança, pois a parceira mais experiente precisou atribuir sentido a esse sinal destituído do contexto da frase, e assim ela o fez. Um exemplo foi quando Fiorella, após ter respondido afirmando que a gata dela estava lá dentro (demonstrando que havia entendido a ideia de posse), sinalizou “Branco” e a mãe interpretou que ela estava questionando sobre quem possuía o “Branco” ao responder “Branco? É da vovó.”. Em seguida, a criança apontou para o pai, que estava atrás da câmera e a mãe disse “Papai tem Tuija” (provavelmente o nome de um animal). Ou seja, a mãe continuou conduzindo o diálogo para uma série de exemplos de posse, a partir da interpretação que deu aos sinais isolados da filha. É importante salientar que ela poderia ter atribuído diferentes sentidos à sinalização da filha em “Branco.”, assim como na apontação para o pai. Isso, de alguma forma, nos remete à atribuição de sentido que o interlocutor realiza desde a mais tenra idade da criança. Mesmo quando a construção do nível fonético-fonológico ainda está precário, a mãe constrói um pseudo-diálogo com o infante, como afirma Cavalcante (2009a). Neste exemplo,

apesar da linguagem já estar compreensível no nível fonético-fonológico, a mãe continuou precisando atribuir sentido, pois o nível sintático ainda estava em desenvolvimento e, por isso, algumas frases eram formadas por um único sinal, possibilitando diversas interpretações. Nessas frases que continham um único sinal havia uma espécie de sintaxe submersa. Com base em Teixeira (2011), que afirma que quando a criança usa um léxico isolado (período holofrástico), diferentes significados sintáticos podem estar presentes, de maneira encoberta, pode-se afirmar que a mãe atribuiu significado sintático aos sinais isolados produzidos pela filha.

Quando Fiorella usou o verbo “chamar” utilizando, implicitamente, o pronome que completa o sentido do verbo, demonstrou que já sabia usar esse elemento dêitico. Semelhante ao que ocorre no sinal pessoal, ela o fez direcionando o verbo “chamar” para o referente, dessa forma, indicando quem deveria ser chamado, como ocorre no padrão adulto.

Por fim, é possível resumir os dados levantados na cena, afirmando que a mãe utilizou toques no corpo da criança para chamar a atenção, diversas vezes, ao longo do vídeo, mais especificamente, cinco vezes e, algumas vezes, realizou a manutenção do sinal final, mantendo o mesmo até, pelo menos, que a filha iniciasse a sinalização.

Quanto a Fiorella, esta realizou a atenção de acompanhamento em diversos momentos e a atenção direta por duas vezes. Também usou o verbo direcional “chamar” incorporando o objeto, expressando sua função dêitica de acordo com padrão adulto.

Ambas utilizaram a apontação de modo recorrente e de diferentes maneiras: como pronome pessoal e locativo. Porém, fizeram uso de uma forma diferente de locativo que, apesar de também ser um dêitico, possui a configuração de mão diferente (apontação não típica) por especificar o local “ali dentro”. Além disso, diferente da norma culta, fizeram uso da apontação como pronome possessivo “meu” e “seu”. Também estava presente na produção de ambas o gesto emblemático.

Vídeo 3 (cena 1)



Duração do vídeo: 8 minutos e 3 segundos

Duração da cena: 1 minuto e 1 segundo

Contexto: Fiorella estava sentada no colo da mãe, de frente para a mesma, e desenvolveram uma conversa tendo como foco de atenção partes do corpo da criança que estavam pintadas.

Idade: 2 anos e 1 mês

Quadro 9- Vídeo 3 (cena 1)

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Apontação da mãe							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	[Aponta para a face da criança. Apontação não típica, com as mãos espalmadas próximas à testa d...	00:00:06.617	00:00:07.329	00:00:00.712			
2	[Aponta para o braço esquerdo da criança] PRONOME DEMONSTRATIVO	00:00:25.163	00:00:26.155	00:00:00.992			
3	[Aponta para o braço direito da criança] PRONOME DEMONSTRATIVO	00:00:29.510	00:00:30.708	00:00:01.198			
4	[Aponta para o braço esquerdo da criança.] PRONOME DEMONSTRATIVO	00:00:42.809	00:00:44.043	00:00:01.234			
5	[Aponta para o braço esquerdo da criança.] PRONOME DEMONSTRATIVO	00:00:44.550	00:00:46.492	00:00:01.942			
6	[Aponta para o braço esquerdo da criança. Mantém o dedo apontado por alguns segundos.] PRONOM...	00:00:49.209	00:00:51.854	00:00:02.456			
7	[Aponta para o braço direito da criança.] PRONOME DEMONSTRATIVO	00:00:54.455	00:00:55.680	00:00:01.225			
8	[Aponta para o braço direito da criança.] PRONOME DEMONSTRATIVO	00:00:56.752	00:00:57.147	00:00:00.395			
9	[Aponta para o braço direito da criança.] PRONOME DEMONSTRATIVO	00:00:57.654	00:00:59.273	00:00:01.619			
10	[Aponta para a testa da criança, deslizando o dedo de um lado a outro até chegar na bochecha, ident...	00:01:01.943	00:01:02.654	00:00:00.711			
11	[Aponta para a testa da criança.] PRONOME DEMONSTRATIVO / ADVERBIO DE LUGAR / SUBSTAN...	00:01:03.631	00:01:03.888	00:00:00.257			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 10- Cena interativa - vídeo 3 (cena 1)

Produção gestual da mãe		[Segura o braço direito da criança e aproxima ele analisando.]
TC		00:00:07.497 - 00:00:08.864
Olhar da mãe	*Olha para o braço direito da criança*	
TC	00:00:07.289 - 00:00:08.886	

Olhar da criança	*Olha para o braço direito, acompanhando o toque da mãe. * ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO	
TC	00:00:07.655 - 00:00:09.038	

Olhar da mãe	*Olha para o braço esquerdo da criança.*
TC	00:00:09.045 - 00:00:10.340

Olhar da criança	*Olha para o próprio braço esquerdo.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
TC	00:00:09.254 - 00:00:10.598

Produção gestual da mãe	[Segura o braço esquerdo da criança e o aproxima analisando]	
TC	00:00:09.406 - 00:00:10.528	
Olhar da mãe		*Olha para a face da criança.*
TC		00:00:10.366 - 00:00:14.831

Sinalização da mãe		"Por que você pintou o rosto e o corpo? Por quê?"
TC		00:00:11.045 - 00:00:13.250
Olhar da criança	*Olha para a mãe*	
TC	00:00:10.627 - 00:00:14.630	

Sinalização da criança	"Pintei a testa e o braço. Usa o verbo pintar que já indica o local pintado pelo PA." CL
TC	00:00:13.121 - 00:00:17.072

Produção gestual da mãe	[Mãos na face demonstrando espanto. Mantém a posição da mão por alguns segundos enquanto a filha sinaliza.] GESTO EMBLEMÁTICO
TC	00:00:13.299 - 00:00:20.998

Olhar da mãe		*Olha para o braço esquerdo da criança*
TC		00:00:14.927 - 00:00:15.975
Olhar da criança	*Olha para o próprio braço esquerdo.* GRAMATICAL	
TC	00:00:14.679 - 00:00:16.046	

Olhar da mãe	*Olha para a criança.*		
TC	00:00:16.002 - 00:00:17.340		
Olhar da criança		*Olha para a mãe*	*Olha para o próprio braço direito* GRAMATICAL
TC		00:00:16.107 - 00:00:17.040	00:00:17.116 - 00:00:18.774

Sinalização da criança	"Pintado nada. Faz o sinal de pintar no braço direito. Matém o sinal final em movimento enquanto a mãe sinaliza. REPETIÇÃO DO MOV. - MANTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:00:17.153 - 00:00:22.755

Olhar da mãe	*Olha para o braço direito da criança.*		*Olha para a criança*
TC	00:00:17.434 - 00:00:19.223		00:00:19.385 - 00:00:22.618
Olhar da criança		*Olha para a mãe.*	
TC		00:00:18.849 - 00:00:22.791	

Olhar da mãe		*Olha para o braço direito da criança.*	
TC		00:00:22.655 - 00:00:24.724	
Sinalização da mãe	"Nada? Onde não tem nada?"		
TC	00:00:21.046 - 00:00:22.650		
Olhar da criança			*Olha para o próprio braço direito.*
TC			00:00:22.818 - 00:00:23.497

Produção gestual da criança	[Segura no braço direito para mostrá-lo] REPETIÇÃO DO MOV.
TC	00:00:23.032 - 00:00:25.082

Apontação da criança	(Aponta de modo não típico, segurando e soltando o próprio braço direito.)
TC	00:00:23.042 - 00:00:25.079

Olhar da mãe		*Olha para o braço esquerdo.*
TC		00:00:24.801 - 00:00:26.140
Olhar da criança	*Olha para mãe, mesmo enquanto aponta para o braço.*	
TC	00:00:23.589 - 00:00:25.264	

Produção gestual da mãe	[Com uma das mãos segura o braço esquerdo da criança]
TC	00:00:25.163 - 00:00:26.155

Apontação da mãe	(Aponta para o braço esquerdo da criança) PRONOME DEMONSTRATIVO	
TC	00:00:25.163 - 00:00:26.155	
Sinalização da mãe		"E neste?"
TC		00:00:25.175 - 00:00:26.159

Olhar da criança	*Olha para o próprio braço esquerdo.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO	*Olha para a mãe.*
TC	00:00:25.333 - 00:00:26.440	00:00:26.496 - 00:00:29.815

Produção gestual da criança	[Polegar levantada com sentido positivo, fazendo um movimento para frente e para trás.] GESTO EMBLEMÁTICO - REPETIÇÃO DO MOV.
------------------------------------	---

Olhar da mãe	*Olha para a criança*		*Olha para a criança.*	*Olha para a criança.*
TC	00:00:26.827 - 00:00:29.184		00:00:29.252 - 00:00:29.253	00:00:29.253 - 00:00:33.105
Sinalização da mãe		"Tem. E neste?"		
TC		00:00:27.505 - 00:00:30.714		

Apontação da mãe	(Aponta para o braço direito da criança) PRONOME DEMONSTRATIVO
TC	00:00:29.510 - 00:00:30.708

Olhar da criança	*Olha para o braço direito, enquanto a mãe aponta para o mesmo* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
TC	00:00:29.844 - 00:00:31.086

Sinalização da mãe		"Nada."
TC		00:00:31.759 - 00:00:33.035
Olhar da criança	*Olha para a mãe.*	
TC	00:00:31.135 - 00:00:32.601	
Sinalização da criança		"Nada. Para dizer que o braço direito não está pintado."
TC		00:00:31.145 - 00:00:32.732

Olhar da criança	*Olha para o braço esquerdo.* ATENÇÃO DIRETA	
TC	00:00:32.640 - 00:00:33.652	
Sinalização da criança		"Este..."
TC		00:00:32.785 - 00:00:33.457

Apontação da criança	(Aponta para o próprio braço esquerdo.) PRONOME DEMONSTRATIVO
TC	00:00:32.927 - 00:00:33.461

Olhar da mãe	*Olha para o braço da criança. Não dá para ter certeza.*
TC	00:00:33.161 - 00:00:33.529

Olhar da mãe		*Olha para a criança.*
TC		00:00:33.536 - 00:00:42.504
Produção gestual da criança	[Polegar levantado com sentido positivo] GESTO EMBLEMÁTICO	
TC	00:00:33.493 - 00:00:33.963	

Sinalização da mãe		"Tem."
TC		00:00:34.209 - 00:00:34.786
Olhar da criança	*Olha para a mãe*	
TC	00:00:33.677 - 00:00:35.714	
Sinalização da criança		"...tem. Pinteí." REPETIÇÃO DO MOV.
TC		00:00:34.018 - 00:00:37.996

Olhar da criança	*Olha para o próprio braço* GRAMATICAL	*OLha para a mãe.*
TC	00:00:35.748 - 00:00:36.988	00:00:37.014 - 00:00:37.911

Olhar da criança	*Olha para o próprio braço esquerdo, na região mais próxima da mão." ATENÇÃO DIRETA
TC	00:00:38.001 - 00:00:39.373

Sinalização da criança	"Aqui/ este pinteí. Repete, demasiadamente, o movimento de pinteí" REPETIÇÃO DO MOV.
TC	00:00:38.019 - 00:00:39.901

Apontação da criança	(Aponta para a própria mão esquerda.) PRONOME DEMONSTRATIVO / LOCATIVO	
TC	00:00:38.037 - 00:00:38.440	
Olhar da criança		*Olha para a mãe*
TC		00:00:39.444 - 00:00:42.635

Sinalização da mãe	"Quais as cores? Esta, que cor é essa?" REPETIÇÃO - MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:00:41.945 - 00:00:46.490

Produção gestual da mãe	[Segura o braço esquerdo da criança puxando-o para perto de si. Mantém o braço em sua mão por alguns segundos.]
TC	00:00:42.544 - 00:00:51.659

Olhar da mãe	*Olha para o braço esquerdo da criança.*
TC	00:00:42.679 - 00:00:44.801

Olhar da criança	*Olha para o braço acompanhando o movimento deste. O olhar foi direcionado pelo toque e , em seguida, pela apontação.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
TC	00:00:42.709 - 00:00:46.086

Apontação da mãe	(Aponta para o braço esquerdo da criança.) PRONOME DEMONSTRATIVO
TC	00:00:42.809 - 00:00:44.043

Apontação da mãe	(Aponta para o braço esquerdo da criança.) PRONOME DEMONSTRATIVO	
TC	00:00:44.550 - 00:00:46.492	
Olhar da mãe		*Olha para a criança*
TC		00:00:44.872 - 00:00:48.876

Olhar da criança		*Olha para a mãe*
TC		00:00:46.147 - 00:00:46.988
Sinalização da criança	"Não." REPETIÇÃO DO MOV. - MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL	
TC	00:00:45.074 - 00:00:47.121	

Sinalização da mãe	"Qual a cor? Preto? Vermelho? Qual é essa?" MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:00:46.528 - 00:00:51.678

Olhar da criança	*Olha para o braço direito que a mãe mantém segurando*	*Olha para a mãe*
TC	00:00:47.039 - 00:00:47.494	00:00:47.540 - 00:00:49.122

Olhar da mãe	*Olha para o braço esquerdo da criança.*	
TC	00:00:48.978 - 00:00:50.785	
Olhar da criança		*Olha para a mão da mãe acompanhando o movimento*
TC		00:00:49.139 - 00:00:49.408

Apontação da mãe	(Aponta para o braço esquerdo da criança. Mantém o dedo apontado por alguns segundos.) PRONOME DEMONSTRATIVO
TC	00:00:49.208 - 00:00:51.664

Olhar da criança	*Olha para o braço esquerdo* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO.
TC	00:00:49.480 - 00:00:50.338

Olhar da criança	*Olha para um ponto não visível no vídeo* ATENÇÃO DIRETA
TC	00:00:50.365 - 00:00:52.570

Sinalização da criança	"Olha, preto ali. Manutenção de ali, mesmo após a mãe continuar a sinalizar" MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:00:50.747 - 00:00:53.428

Olhar da mãe	*Olha para a criança*	
TC	00:00:50.891 - 00:00:51.729	
Apontação da criança		(Aponta para um local não visível no vídeo.) PRONOME DEMONSTRATIVO
TC		00:00:51.730 - 00:00:53.438

Olhar da mãe	*Olha para o local onde a criança apontou, e que não pode ser identificado no vídeo.*	
TC	00:00:52.114 - 00:00:53.330	
Sinalização da mãe		"Preto?"
TC		00:00:52.595 - 00:00:53.314

Olhar da mãe		*Olha para a criança*	
TC		00:00:53.435 - 00:00:54.071	
Olhar da criança	*Olha para a mãe."		
TC	00:00:52.595 - 00:00:54.879		
Sinalização da criança			"Sim...(expressão facial)."
TC			00:00:53.710 - 00:00:54.457

Apontação da mãe		(Aponta para o braço direito da criança.) PRONOME DEMONSTRATIVO
TC		00:00:54.455 - 00:00:55.680
Olhar da mãe	*Olha para o braço direito da criança.*	
TC	00:00:54.099 - 00:00:57.167	

Sinalização da mãe	E essa? Essa qual é a cor dessa? Mantém o sinal final enquanto a filha responde" MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:00:54.465 - 00:00:59.273

Olhar da criança	*Olha para baixo, aparentemente, para o braço direito que está sendo tocado pela mãe.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
TC	00:00:54.920 - 00:00:56.368

Produção gestual da mãe	[Segura no braço direito da criança e o traz para perto de si. Mantém o braço em sua mão enquanto sinaliza com a outra mão.]
TC	00:00:55.764 - 00:00:59.492

Olhar da criança	*Olha para um ponto aleatório.*	*Olha para a mãe*
TC	00:00:56.397 - 00:00:56.586	00:00:56.627 - 00:00:56.876

Apontação da mãe	(Aponta para o braço direito da criança. PRONOME DEMONSTRATIVO.
TC	00:00:56.752 - 00:00:57.147

Olhar da mãe		*Olha para a criança.*
TC		00:00:57.180 - 00:01:08.266
Olhar da criança	*Olha para o braço direito.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO	
TC	00:00:56.891 - 00:00:58.286	

Apontação da mãe	(Aponta para o braço direito da criança.) PRONOME DEMONSTRATIVO	
TC	00:00:57.654 - 00:00:59.273	
Olhar da criança		*Olha para a mãe.*
TC		00:00:58.308 - 00:01:07.528

Sinalização da mãe		"Vermelho."
TC		00:00:59.362 - 00:00:59.816
Sinalização da criança	"Vermelho."	
TC	00:00:58.508 - 00:00:59.307	

Sinalização da mãe	"Deixa eu ver. Bonito este. Azul, este/aqui vermelho e este/aqui, este/aqui e este/aqui na cor preta."
TC	00:01:01.205 - 00:01:06.580

Apontação da mãe	(Aponta para a testa da criança, deslizando o dedo de um lado a outro até chegar na bochecha, identificando a faixa de tinta.) PRONOME DEMONSTRATIVO / ADVÉRBIO DE LUGAR
TC	00:01:01.943 - 00:01:02.654

Apontação da mãe	(Aponta para a testa da criança.) PRONOME DEMONSTRATIVO / ADVÉRBIO DE LUGAR / SUBSTANTIVO
TC	00:01:03.631 - 00:01:03.888

Apontação da mãe	(Aponta para vários pontos na face da criança.) PRONOME DEMONSTRATIVO.
TC	00:01:04.995 - 00:01:05.916

Produção gestual da mãe	[Mãos no próprio rosto demonstrando espanto.]
TC	00:01:06.639 - 00:01:07.264

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Fiorella estava sentada no colo da mãe, de frente para a mesma, quando a parceira mais experiente na interação comentou que a criança estava com o rosto pintado e, então, fez o mesmo comentário sobre os braços da criança, dando início à cena 1 de atenção conjunta do vídeo 3.

A mãe segurou o braço esquerdo da criança e, juntamente com o olhar direcionado para este braço, conduziu o olhar de Fiorella para este referente.

Após a **criança realizar a atenção de acompanhamento**, a mãe fez o mesmo com o outro braço e, novamente, conseguiu direcionar a atenção da criança quando, então, a mãe de Fiorella soltou o braço e, olhando para a filha, perguntou por qual motivo o rosto e o braço estavam pintados. Ao fazer a pergunta, utilizou o classificador³⁹ para o verbo “pintar”, que indica o local pintado, uma vez que foi produzido na testa e no braço (pontos de articulação do sinal). Ao finalizar a pergunta, colocou as **mãos no rosto demonstrando espanto/admiração**.

Fiorella respondeu que **pintou, também fazendo referência ao local pintado a partir do ponto de articulação do verbo**, e indicando que havia pintado a testa e o braço esquerdo (figuras 25 e 26). Após realizar o sinal de pintar no braço direito, fez o sinal de “nada”, informando que não havia pintado aquele braço. O interactante mais maduro perguntou onde não havia nada (não estava pintado) e Fiorella, mais uma vez, indicou o braço direito, num **movimento repetitivo de segurar e soltar o mesmo, usando uma apontação não convencional** (figura 27). “E neste?” a mãe perguntou apontando para o braço esquerdo e dando continuidade à interação. Ela, não somente manteve a apontação até que Fiorella desse sinais de que iria responder, como também o fez mantendo contato visual com a filha, ao invés de olhar para o referente, como indica a literatura relacionada à gramática de Libras. Após realizar a **atenção de acompanhamento**, a criança deu uma resposta positiva usando o **gesto de levantar o polegar direito e fazendo um movimento para frente e para trás repetidas vezes. Corroborando a resposta da criança, a mãe usou o sinal “tem”**, se referindo a existência de pintura naquele braço e apontando para o braço direito, novamente, **usou o pronome demonstrativo ou locativo** para perguntar sobre este braço e, novamente, a criança sinalizou “nada” após **olhar para o braço indicado**. Em seguida, novamente, **a resposta da filha foi confirmada** com a repetição da frase pela mãe.

³⁹ “Classificador Semântico (CL-S): Função similar ao CL-L (locativo) por retratar um objeto em um lugar específico (às vezes indicando movimento). A CM retrata o objeto todo e o retrata abstratamente (muito pouco ou não se relaciona a aparência do objeto). Ex.: ‘C’ copos na prateleira de um armário.” (PUHL, BORGES e SILVA, 2018)

Figura 25- Fiorella sinalizando “Pintei (a testa).”



Fonte: Canal do Youtube “O Diário da Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=IjOwG9HhJiY>)

Figura 26- Fiorella sinalizando “Pintei (o braço).”



Fonte: Canal do Youtube “O Diário da Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=IjOwG9HhJiY>)

Figura 27- Apontação não convencional para o braço direito



Fonte: Canal do Youtube “O Diário da Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=IjOwG9HhJiY>)

Dessa vez, realizando a **atenção direta**, a criança usou o **pronome demonstrativo ou locativo** para apontar para um dos braços, dizendo que aquele estava pintado, usando o gesto com o polegar levantado. Em seguida ela sinalizou “Tem...pintei.” e a sua parceira confirmou repetindo o sinal “tem”. Então a criança olhou para a própria mão esquerda em **atenção direta** e, usando a apontação, sinalizou “Aqui/este pintei.”, **repetindo, demasiadamente, o movimento do verbo pintar**.

Criando um novo tema de conversação sobre a pintura, a mãe perguntou quais eram aquelas cores, repetindo a pergunta por duas vezes consecutivas e prolongando o sinal final (manutenção do sinal final), mesmo após a filha iniciar o turno. Fiorella respondeu “Não.”, **levando sua mãe a reformular a pergunta**, dessa vez, sendo mais específica e dando a opção das cores vermelho e preto. Nesse momento, a criança olhou para um local externo, não visível no vídeo e disse “Olha, preto ali.”, realizando a **atenção direta**. Então, a mãe segurou o outro braço e, apontando para uma parte pintada, perguntou qual era aquela cor e teve como resposta “vermelho”. **A interactante mais madura confirmou repetindo o sinal “vermelho”**.

Em seguida, a mãe apontou para vários locais pintados no rosto da criança nomeando as cores e usando **as duas mãos com configuração de apontação típica mostrou as várias marcas feitas com tinta**. Com um **gesto emblemático** colocou as próprias mãos espalmadas no rosto demonstrando admiração e finalizando a cena.

No início da cena, como foi descrito acima, a mãe utilizou uma provocação para conseguir a atenção da criança ao segurar o seu braço. Apesar de Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014) citarem o toque e ondas direcionadas à criança como exemplos de provocações físicas do tipo attention-getters, que têm como finalidade conseguir direcionar o olhar da criança para que vejam a sua sinalização, elas não falam sobre segurar o referente. No entanto, essa estratégia identificada no presente corpus parece se enquadrar na categoria descrita pelas pesquisadoras.

Essa estratégia, juntamente com o direcionamento do olhar, é uma forma relativamente mais sutil do que dar batidinhas no corpo da criança (bastante utilizado no vídeo anterior), uma vez que não há um ato explícito de interesse em

obter a atenção da criança. Quando Fiorella atendeu à sutil provocação materna, direcionando seu olhar para o mesmo local do olhar da mãe, que é o mesmo onde recebeu o toque, demonstrou uma maturidade atencional.

A mãe de Fiorella utilizou o classificador para o verbo “pintar”, que indica o local pintado a partir do lugar onde o sinal foi produzido (ponto de articulação), dispensando o advérbio de lugar ou o pronome demonstrativo, isto é, a apontação, uma vez que este verbo possui uma função dêitica. Fiorella, por sua vez, demonstrou compreender bem essa função ao usar o verbo no padrão adulto e em diferentes partes do corpo.

Ao realizar a atenção de acompanhamento, para diferentes referentes, alternando com olhares para a mãe, Fiorella realizou a coordenação da atenção, demonstrando que a atenção dividida não é um problema. Além da atenção de acompanhamento, a atenção direta também foi realizada por ela, por três vezes, evidenciando um avanço na atividade de A.C., considerando que num primeiro momento é o adulto que direciona o olhar da criança para dar início à atenção conjunta (ÁVILA-NÓBREGA e CAVALCANTE, 2012a, p. 475) e que só numa fase atencional mais madura a criança convida o outro para a interação, como acontece na atenção direta. Ela também realizou a atenção de verificação aos 37”, para checar a atenção da mãe para o referente indicado pelo verbo pintar e, em seguida, pela apontação usada como locativo/pronome demonstrativo.

Aos 23, Fiorella respondeu a pergunta da mãe, indicando o braço que não estava pintado, tocando no mesmo, através de um gesto de segurar e soltar, repetidamente, o que remete a uma apontação não típica. Pelo fato do ato de segurar e soltar ocorrer repetidamente, é possível fazer alusão ao “apontar exploratório” e à “insistência gestual” descritos por Cavalcante em sua dissertação de mestrado, de acordo com Ávila-Nóbrega (2008, p. 45). Apesar destes serem realizados com o apontar convencional, no “apontar exploratório” há o toque no objeto explorado e na “insistência gestual” o apontar ocorre “um após o outro, como uma cadeia de sucessão do mesmo apontar” (CAVALCANTE, 1994, *apud* ÁVILA-NÓBREGA, 2018), como executado por Fiorella.

No entanto, a repetição demasiada do movimento foi realizada por Fiorella nos verbos ter e pintar aos 34” e 38”, como também no advérbio de negação “não” aos 45” da cena. É possível levantar como hipótese que essa repetição demasiada do movimento seja uma reprodução do manhês que também pode apresentar tais características, como indica Meier (2016)

Por mais de uma vez, durante as perguntas sobre as cores, a mãe, não somente, manteve a apontação, até que Fiorella desse sinais de que iria responder, como também o fez mantendo contato visual com a filha, olhando para o referente muito rapidamente e no início da apontação. Isto é, durante a permanência do sinal que finalizou a pergunta, a mãe manteve o contato visual com a filha, reforçando assim, a hipótese da sugestão da troca de turno.

Durante a cena, em diversos momentos, a mãe realizou um manhês sinalizado/ sinalização direcionada à criança: ao reformular sua própria pergunta, sendo mais específica para obter a resposta da filha, quando falou das cores preto e vermelho; ao repetir as respostas da filha, confirmando as mesmas; e reformulando a resposta da criança usando o sinal “ter”, quando a filha utilizou o gesto emblemático com o polegar estendido. Ao realizar essa reformulação ela apresentou para a criança um léxico da Libras que pode substituir o gesto emblemático, enriquecendo o vocabulário. O léxico foi usado pela criança pouco depois, mostrando que a estratégia materna funcionou. De acordo com Kail (2013, p. 46), tanto repetições como expansões e remodelações dos enunciados que a criança acaba de produzir, como também remodelações do próprio enunciado, caracterizam o manhês.

Em 1’ 5” o apontar da mãe para diversas partes da face da criança apareceu na tradução da legenda como “bolinhas” (figura 28), mas cabe interpretá-las também como pronome demonstrativo (esta, este) ou advérbio de lugar (aqui). No entanto, é importante observar que independente da interpretação que seja feita pelo interlocutor, pronome, advérbio ou substantivo, o fluxo da interação não é comprometido. Em muitos momentos da cena é possível interpretar a apontação como pronome demonstrativo ou advérbio de lugar.

Figura 28- Apontação possibilitando diversas interpretações



Fonte: Canal do Youtube “O Diário da Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=ljOwG9HhJiY>)

Percebe-se assim, que a mãe, enquanto parceira mais experiente, tomou a iniciativa de fazer o convite para a interação triádica e, para chamar a atenção da filha, ao longo da cena, usou recursos mais sutis como o olhar direcionado para o referente, e o toque, segurando a parte do corpo da criança que seria o foco de atenção, além do uso da Libras. Nesta cena, as batidinhas no corpo da criança, que é uma estratégia mais enfática, apareceram apenas uma vez. Ela também fez uso da manutenção do sinal final da pergunta, do gesto emblemático de espalmar a mão no rosto e da LDC ao repetir e reformular a produção da filha e a própria produção. Além disso, a apontação ocorreu na sua produção como advérbio de lugar/locativo, pronome demonstrativo e/ou ainda como substantivo.

Assim como no vídeo 2, novamente, a mãe utilizou partes do corpo da criança como elementos da tríade na A.C., explorando estes elementos de diferentes maneiras: evidenciando as características do elemento (pintado); explorando detalhes do referente através de perguntas (qual a cor); estabelecendo relação de comparação entre esses elementos (um tem pintura e o outro não tem). Aparentemente, a estratégia de comparação propicia a inserção de vocabulário, uma vez que é mais fácil a criança mapear o significado do vocabulário pelo contexto comparativo, a exemplo do “tem/nada (não tem)”. Explorar o terceiro elemento da tríade de diferentes formas se apresentou como uma estratégia materna para a manutenção da interação.

Fiorella, por sua vez, realizou os três tipos de atenção descritos por Tomasello, demonstrando um avanço em relação à cena anterior; utilizou o gesto emblemático de levantar o polegar em sinal de afirmação e o gesto de segurar e soltar o referente com repetição do movimento como uma apontação não convencional; usou a apontação típica como pronome demonstrativo ou locativo; usou o verbo pintar, que possui função dêitica, adequadamente; reformulou sua produção a partir do modelo materno; e realizou a alternância de foco entre os referentes e a mãe, demonstrando grande habilidade na coordenação da atenção.

Fiorella apresentou menos dispersão durante a interação e a troca de olhares entre ela e mãe foram frequentes.

Vídeo 4 (cena 1)



Duração do vídeo: 19 segundos

Duração da cena: 19 segundos

Contexto: Fiorella estava sentada no colo da mãe soletrando o nome de partes do corpo, que foram o foco de atenção da díade.

Idade: 2 anos e 2 meses

Quadro 11- Vídeo 4 (cena 1)

The screenshot displays the ELAN software interface. At the top, there is a video player showing a woman and a child. Below the video player is a control bar with playback buttons and a selection tool. The main area is a timeline with multiple tracks. The top track is a table with columns for 'N.', 'Anotação', 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'. Below this are several tracks for different types of annotations: 'Produção gestual da mãe', 'Apontação da mãe', 'Olhar da mãe', 'Sinalização da mãe', 'Produção gestual', and 'Apontação da criança'.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	[Segura o pé direito da criança, por longo tempo, mesmo enquanto realiza outros gestos com a outra m...	00:00:00.003	00:00:03.225	00:00:03.222
2	[Polegar levantado com sentido positivo] GESTO EMBLEMÁTICO	00:00:03.240	00:00:03.995	00:00:00.755
3	[Mão aberta com a palma da mão virada para a frente da criança para que ela bata na mão da mão, com...	00:00:04.106	00:00:07.082	00:00:02.976
4	[Segura o braço esquerdo da filha e o mantém em suas mãos.]	00:00:07.189	00:00:12.513	00:00:05.324

Below the table, the timeline tracks show the following annotations:

- Produção gestual da mãe:** [Segura o pé direito da criança, por longo tempo, mesmo enquanto realiza outros gestos com a outra mão.]
- Apontação da mãe:** [(Aponta para o pé direito da criança) PRONOME DEMONSTRATIVO]
- Olhar da mãe:** ["Olha para a criança. Esperando uma resposta." | "Olha para o pé d[...]" | "Olha para a criança, mesmo enquanto aponta para o referente." MANUTENÇÃO DO CONTATO VISUAL]
- Sinalização da mãe:** ["Este?" MANHÊS- MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL]
- Produção gestual:** [...]
- Apontação da criança:** [...]

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 12- Cena interativa - vídeo 4 (cena 1)

Sinalização da mãe		"Este?...Não (expressão facial)" MANHÊS - MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC		00:00:00.001 - 00:00:03.110
Sinalização da criança	" E. "	
TC	00:00:00.001 - 00:00:00.964	
Olhar da criança	*Olha para o próprio pé direito.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO	
TC	00:00:00.003 - 00:00:00.177	
Produção gestual da mãe	[Segura o pé direito da criança, por longo tempo, mesmo enquanto realiza outros gestos com a outra mão.]	
TC	00:00:00.003 - 00:00:03.225	
Olhar da mãe	*Olha para a criança. Esperando uma resposta.*	
TC	00:00:00.007 - 00:00:00.391	
Apontação da mãe	(Aponta para o pé direito da criança.) PRONOME DEMONSTRATIVO	
TC	00:00:00.011 - 00:00:03.130	
Olhar da criança		*Olha para a mãe.*
TC		00:00:00.197 - 00:00:05.968
Olhar da mãe	*Olha para baixo durante a negação"	
TC	00:00:00.403 - 00:00:00.537	
Olhar da mãe	*Olha para a criança, mesmo enquanto aponta para o referente. * MANUTENÇÃO DO CONTATO VISUAL	
TC	00:00:00.588 - 00:00:09.176	

Produção gestual da mãe		[Polegar levantado com sentido positivo] GESTO EMBLEMÁTICO
TC		00:00:03.240 - 00:00:03.995
Sinalização da criança	"P - É. Soletra"	
TC	00:00:01.411 - 00:00:03.897	

Produção gestual da mãe	[Mão aberta com a palma da mão virada para a frente da criança para que ela bata na mão da mãe, comemorando a resposta correta da filha.] GESTO EMBLEMÁTICO
TC	00:00:04.106 - 00:00:07.082

Olhar da criança	*Olha para a mão da mãe.*
TC	00:00:06.051 - 00:00:07.003

Produção gestual da criança	[Mão aberta com a palma da mão virada para a mãe, movimenta a mão até encontrar e bater na mão da mãe, retribuindo o gesto de comemoração, ainda que, talvez, não entenda o significado do gesto.] GESTO EMBLEMÁTICO
TC	00:00:06.363 - 00:00:07.137

Olhar da criança	*Olha para a mãe, sem desviar o olhar para ver o referente apontado por ela.* MANUTENÇÃO DO CONTATO VISUAL
TC	00:00:07.031 - 00:00:11.897

Produção gestual da mãe	[Segura o braço esquerdo da filha e o mantém em suas mãos.]
TC	00:00:07.189 - 00:00:12.513

Apontação da mãe	(Aponta para a mão esquerda da criança, sem olhar para o referente, mantendo contato visual) PRONOME DEMONSTRATIVO
TC	00:00:07.817 - 00:00:09.243

Sinalização da mãe	"E esta..." MANHÊS - REPETIÇÃO DO MOV.
TC	00:00:07.827 - 00:00:09.270

Olhar da mãe	*Olha para um ponto não visível no vídeo como se outra coisa tivesse chamado sua atenção.*
TC	00:00:09.264 - 00:00:10.137

Olhar da mãe	*Olha para a criança. Aponta para a mão e soletra sem tirar o olhar da filha.* MANUTENÇÃO DO CONTATO VISUAL
TC	00:00:10.330 - 00:00:19.510

Apontação da mãe	(Aponta para a mão esquerda da criança.) PRONOME DEMONSTRATIVO
TC	00:00:10.536 - 00:00:11.462

Sinalização da mãe	"Esta é M - ã - O. Soletra e prolonga a sinalização de cada letra enquanto a criança repete." REPETIÇÃO DO MOV.
TC	00:00:10.536 - 00:00:16.103

Olhar da criança	*Olha para a mão da mãe.*
TC	00:00:12.034 - 00:00:19.691

Sinalização da criança	"M - ã - O. Soletre juntamente com a mãe, reproduzindo a soletração da mesma. Mantém a CM do O final." MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:00:12.849 - 00:00:20.074

Sinalização da mãe	"Sim... (expressão facial) esta é a M - ã - O." MANHÊS - REPETIÇÃO DO MOV.
TC	00:00:16.133 - 00:00:19.643

Apontação da mãe	(Aponta para a mão esquerda da criança.) PRONOME DEMONSTRATIVO
TC	00:00:16.501 - 00:00:17.367

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

A cena de A.C. do vídeo 4 corresponde ao tempo do vídeo, pois iniciou com a mãe já apontando para o referente, e também foi finalizada juntamente com o vídeo. A cena teve início com a **progenitora segurando, com sua mão esquerda, o pé direito de Fiorella** e, com a mão direita, **apontando para o mesmo pé**, enquanto **mantinha o olhar direcionado para a filha** que estava sentada em seu colo. Ao passo que Fiorella já iniciou a cena com a mão direita produzindo a letra “e” do alfabeto manual em Libras e **desviando o olhar do referente para a mãe**. Sua mãe, **mantendo as mãos na mesma posição inicial**, movimentou a cabeça para um lado e para o outro, em sinal de negação, para informar que não era aquela a resposta, baixando o olhar, brevemente. Então, voltou a manter o contato visual com a criança com as mãos ainda na mesma posição inicial. Após a negação da mãe, Fiorella reformulou sua resposta produzindo a soletração manual⁴⁰ da palavra “pé” e a mãe confirmou a resposta com o **gesto emblemático de levantar o polegar** indicando que a resposta estava correta e, em seguida, produziu um outro **gesto emblemático positivo, de comemoração**, colocando as mãos espalmadas, com a palma de frente para a filha para que esta realizasse o mesmo gesto, fazendo com que a palma da mão de ambas se encontrassem (figura 29). Assim a criança o fez, olhando para a palma da mão da mãe.

⁴⁰ Também conhecida como datilologia.

Figura 29- Gesto emblemático de comemoração



Fonte: Canal do Youtube “O diário de Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=HAgT2eQZm70>)

Dessa vez, a mãe segurou a mão esquerda da filha, com uma de suas mãos e apontou para a mão esquerda da filha com a mão que estava livre, **sem olhar para o referente e mantendo contato visual com a criança** todo o tempo. Ela **apontou para a mão da criança, usando o pronome demonstrativo “este”** em um **movimento repetitivo de tocar o referente** com a ponta do dedo, quando teve sua sinalização interrompida por algo que chamou sua atenção em um local não captado pela câmera e, assim, desviou o olhar para esse local. A filha estava em total atenção, sem retirar o olhar da mãe, nem mesmo quando esta interrompeu a sinalização olhando para outro ponto do espaço. Ela **não desviou o olhar da face da mãe nem mesmo para olhar para o referente.**

Após ter a sinalização interrompida, a mãe voltou a olhar para a filha e sinalizou, **sem tirar os olhos dela**, “Esta é a M-A-O.”. A sinalização foi feita com a **repetição do movimento** de tocar a palma da mão da criança durante a produção do pronome demonstrativo (apontação). O interactante menos experiente somente tirou os olhos do seu interlocutor para olhar para a mão deste, acompanhando a soletração da palavra, e realizando a soletração juntamente com ele.

Por fim, a mãe movimentou a cabeça para cima e para baixo, em sinal de confirmação e, novamente, segurando a mão da criança, **apontou para ela, repetidamente**, sinalizando, **novamente**, “Esta é a M-A-O.”.

A partir dos dados acima é possível fazer a seguinte análise:

A mãe iniciou a cena convidando a criança para a atividade de A.C. que tem como foco de atenção, novamente, partes do corpo da criança. Percebe-se, assim, que esse tipo de referente vem se mostrando profícuo para a interação triádica. Ao usar a apontação juntamente com o toque no corpo da criança, segurando a parte do corpo referenciada, a mãe chamou a atenção para o referente de maneira mais enfática. É possível que uma estratégia mais enfática seja mais útil em um contexto que envolve um novo aprendizado, como é o caso da soletração de palavras.

No momento em que a mãe apontou para o pé, ela também realizou a manutenção da apontação, mesmo enquanto a filha produzia sua resposta, indicando, novamente, que o prolongamento do sinal/manutenção do sinal, está relacionado à espera de uma resposta do interlocutor. A apontação foi usada por ela durante a cena como pronome demonstrativo, ao passo que Fiorella não usou apontação durante a interação. Talvez o uso não tenha ocorrido por parte dela pelo fato da soletração manual ser uma dinâmica nova na sua rotina.

Durante quase toda a cena, a mãe manteve o contato visual com a criança, e não tirou os olhos dela nem mesmo para olhar para o referente segurado/apontado, diferente do que prevê a literatura relacionada aos estudos da gramática da Libras, aqui levantada. O mesmo aconteceu com Fiorella, pois, com exceção do momento inicial do vídeo no qual ela estava olhando para o próprio pé, ela só retirou os olhos da mãe para olhar para a mão da mãe enquanto fazia a soletração. Isto significa que, com exceção do momento inicial, durante todo o tempo Fiorella esteve atenta à informação linguística que vinha da mãe. E, possivelmente, a manutenção do contato visual entre a díade durante a apontação para o referente só pôde ocorrer porque, além dele estar dentro do seu campo visual, Fiorella o percebia de outras maneiras: pelo toque da mãe, segurando-o, como também pela ponta do dedo em contato com o mesmo na apontação.

Por duas vezes, a mãe utilizou gestos emblemáticos e ambos denotavam algo positivo: primeiramente, levantando o polegar, confirmando a resposta da filha e, posteriormente, com as mãos espalmadas para que o interactante fosse ao encontro com sua própria mão, em comemoração. Nesse último, vale ressaltar que seu

sentido de comemoração só se estabelece a partir do engajamento do outro na sua produção. Isto é, é um gesto que exige uma coparticipação.

O manhês sinalizado apareceu na repetição do movimento do pronome demonstrativo e da frase. A mãe repetiu a mesma frase várias vezes. A repetição do movimento do pronome, tocando o referente com a ponta do dedo que apontava, parece ter uma função enfática, deixando claro sobre quem/o que era a informação dada ou, usando o contexto da cena, deixando claro que o nome soletrado se referia àquela parte do corpo. Ao passo que a repetição da frase “Esta é a M-A-O.” ao final do vídeo, parece ter uma função de fixação, pois com a repetição a filha pôde revisar o novo conhecimento ao qual teve acesso.

Em resumo, a partir do exposto, percebe-se que o interactante mais experiente convidou o menos experiente para a interação triádica e manteve contato visual todo o tempo com ele, até mesmo durante a apontação; usou a apontação como pronome demonstrativo; e gestos emblemáticos positivos indicando confirmação e comemoração. Além disso, realizou o manhês sinalizado através da permanência/manutenção do sinal, da repetição do movimento da apontação e da repetição da frase.

Enquanto que o infante também manteve contato visual com a mãe quase que todo o tempo, buscando a informação linguística ativamente ao olhar para a progenitora e sua soletração manual, demonstrando que já havia compreendido o padrão de funcionamento visual da sua língua; não olhou para o referente, mas o percebia de outras formas demonstrando que a habilidade de A.C. estava mais refinada; não usou apontação; e usou um gesto emblemático em coparticipação com o parceiro, demonstrando engajamento na interação.

O contato visual intenso entre as duas participantes, dispensando, até mesmo, o olhar para o referente quando apontado, chamou atenção nessa cena, assim como a recorrência de partes do corpo como componente da tríade na interação.

Vídeo 5 (cena 1)



Duração do vídeo: 39 segundos

Duração da cena: 22 segundos

Contexto: Fiorella e a mãe estavam em um parque, sentadas na areia, uma de frente para a outra. A partir da brincadeira de esconder o pé, a atenção conjunta ocorreu tendo como foco essa parte do corpo.

Idade: 2 anos e 3 meses

Quadro 13- Vídeo 5 (cena 1)

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Sinalização da mãe							
N.	Anotação	Tempo Inic.	Tempo Fin.	Duração			
1	"P - E? soletra"	00:00:07.5	00:00:08...	00:00:01...			
2	"Sumiu"	00:00:09.6	00:00:10...	00:00:00...			
3	"P - E VOCE-SEU SUMIU. Usa o você ao invés de sua para o pronome possessivo, como o mov de SEU e no f.	00:00:12.7	00:00:14...	00:00:02...			
4	"Onde?"	00:00:15.9	00:00:16...	00:00:00...			
5	"Encontrei."	00:00:19.9	00:00:20...	00:00:00...			
6	"Esse Nome desse? Mantém o final final -CM- em contato com o referente enquanto a criança responde "MA."	00:00:23.2	00:00:28...	00:00:04...			
7	"É"	00:00:28.3	00:00:28...	00:00:00...			
8	"Essa é a M - Á - O. Soletra enquanto a criança vai reproduzindo cada letra."	00:00:30.1	00:00:34...	00:00:04...			
9	"Esse? Mantém a CM em contato com o referente." MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL	00:00:35.7	00:00:38...	00:00:02...			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 14- Cena interativa - vídeo 5 (cena 1)

Olhar da mãe		*Olha para a areia sobre os pés da criança*
TC		00:00:00.758 - 00:00:03.316
Olhar da criança	*Olha para um local não visível no vídeo.*	
TC	00:00:00.758 - 00:00:01.388	

Produção gestual da mãe	[Bate a mão na areia sob a qual a criança esconde os pés, a fim de deixar a areia mais compacta.]	
TC	00:00:00.762 - 00:00:03.774	

Produção gestual da criança		[Bate as mãos sobre a areia onde o próprio pé está enterrado.]
TC		00:00:02.543 - 00:00:04.870
Olhar da criança	*Olha para a areia.*	
TC	00:00:01.395 - 00:00:04.669	

Produção gestual da mãe		[Limpa a mão na própria roupa.]	
TC		00:00:03.973 - 00:00:04.426	
Olhar da mãe	*Olha para um ponto não identificado*		*Olha para a criança.*
TC	00:00:03.335 - 00:00:04.869		00:00:04.894 - 00:00:08.637

Olhar da criança	*Olha para a mãe.*	*Olha para a mãe*	
TC	00:00:05.127 - 00:00:05.128	00:00:05.128 - 00:00:12.471	
Sinalização da criança			"P - É, P- É?" REPETIÇÃO
TC			00:00:05.131 - 00:00:06.592

Produção gestual da criança	[Palma da mão direita para cima, indicando indagação, pergunta, substituindo o sinal onde.] GESTO EMBLEMÁTICO - VOCABULÁRIO SIMPLIFICADO
TC	00:00:06.592 - 00:00:06.892

Sinalização da mãe	" P - É? soletra"
TC	00:00:07.511 - 00:00:08.621

Produção gestual da criança	[Palma da mão direita para cima, indicando indagação, pergunta, substituindo o sinal onde.] GESTO EMBLEMÁTICO - VOCABULÁRIO SIMPLIFICADO
TC	00:00:08.617 - 00:00:09.003

Olhar da mãe	*Olha para um ponto aleatório não identificado.*
TC	00:00:08.660 - 00:00:09.640

Produção gestual da mãe	[Bate a palma de uma mão contra a outra, como quem diz AHH, entrando na brincadeira]]
TC	00:00:08.806 - 00:00:09.604

Olhar da mãe		*Olha para diferentes pontos do entorno.*
TC		00:00:09.653 - 00:00:12.653
Sinalização da mãe	"Sumiu."	
TC	00:00:09.634 - 00:00:10.138	

Produção gestual da mãe	[Mãos na testa, próximas ao cabelo, demonstrando estar procurando algo. Talvez, faça isso para que a criança entenda melhor o sinal de SUMIR feito antes.] GESTO EMBLEMÁTICO
TC	00:00:10.205 - 00:00:12.122

Produção gestual da mãe	[Braços abertos com as palmas das mão para cima, como quem diz CADÊ?.]	
TC	00:00:12.194 - 00:00:12.545	
Olhar da criança		*Olha para a areia.*
TC		00:00:12.481 - 00:00:13.338

Olhar da mãe	*Olha para a criança*
TC	00:00:12.680 - 00:00:16.182

Sinalização da mãe	" P - É você-seu sumiu. Usa o você ao invés de sua para o pronome possessivo, como o mov de SEU e no fim faz o sinal típico de SEU." VOCABULÁRIO SIMPLIFICADO - MANHÊS
TC	00:00:12.706 - 00:00:14.856

Produção gestual da mãe	[Batidinhas do joelho da criança para chamar a atenção. Em seguida mantém a mão em contato com o joelho] TOQUES NO CORPO - MANUTENÇÃO DO GESTO FINAL
TC	00:00:13.158 - 00:00:14.308

Olhar da criança	*Olha para a mãe, respondendo à sua provocação física: TOQUE*
TC	00:00:13.350 - 00:00:14.874

Olhar da criança	*Olha para a areia, onde seus pés estão enterrados.* ATENÇÃO DIRETA	
TC	00:00:14.882 - 00:00:15.508	
Sinalização da criança		"Aqui!"
TC		00:00:14.982 - 00:00:15.311

Sinalização da mãe		"Onde?"
TC		00:00:15.983 - 00:00:16.347
Apontação da criança	(Aponta para os pés enterrados na areia.) LOCATIVO	
TC	00:00:14.983 - 00:00:15.299	
Olhar da criança		*Olha para a mãe.*
TC		00:00:15.516 - 00:00:16.386

Olhar da mãe	*Olha para a areia, na parte que esconde o pé da criança.*
TC	00:00:16.211 - 00:00:18.919

Olhar da criança	*Olha para a areia, onde seus pés estão enterrados.* ATENÇÃO DIRETA	
TC	00:00:16.399 - 00:00:17.024	
Sinalização da criança		"Aqui!"
TC		00:00:16.557 - 00:00:16.944

Apontação da criança	(Aponta para os pés enterrados na areia.) LOCATIVO	
TC	00:00:16.560 - 00:00:16.941	
Olhar da criança		*Olha para a mãe*
TC		00:00:17.055 - 00:00:17.498

Apontação da mãe	(Aponta para o pé que está sob a areia. Primeiro toca a areia com o dedo e vai pedetrando a areia até chegar no pé.) LOCATIVO
TC	00:00:17.413 - 00:00:18.919

Olhar da criança	*Olha para a areia.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
TC	00:00:17.525 - 00:00:19.908

Olhar da mãe		*Olha para a criança.*
TC		00:00:18.944 - 00:00:21.841
Produção gestual da criança	[Com as duas mão remove a areia para desenterrar o próprio pé.]	
TC	00:00:18.336 - 00:00:19.700	

Produção gestual da mãe	[Batidinha no braço da criança para obter sua atenção.] TOQUES NO CORPO
TC	00:00:19.552 - 00:00:19.920

Sinalização da mãe		"Encontrei."	
TC		00:00:19.989 - 00:00:20.940	
Olhar da criança	*Olha para a mãe, respondendo ao toque físico.*		*Olha para a areia*
TC	00:00:19.920 - 00:00:20.749		00:00:20.759 - 00:00:21.680

Olhar da mãe		*Olhar não identificado no vídeo.*
TC		00:00:21.878 - 00:00:22.739
Olhar da criança		*Olha para diferentes pontos do espaço.*
TC		00:00:21.700 - 00:00:23.227
Sinalização da criança	"De novo!"	
TC	00:00:21.164 - 00:00:21.554	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Mãe e filha estavam num parque, sentadas na areia, uma de frente para a outra, brincando de esconder o pé para o interactante descobrir onde estava o mesmo e foi durante a brincadeira que surgiu a atenção conjunta tendo como foco o pé da criança.

Inicialmente, as duas estavam enterrando o pé de Fiorella na areia quando esta convidou para a brincadeira olhando para a mãe e perguntando onde estava o pé. Aqui a pergunta foi feita com a **repetição do** sinal soletrado “pé” seguida pela **substituição do vocábulo “onde” pelo gesto emblemático** realizado com a mão direita espalmada e a palma virada para cima (figura 30) , como quem diz “Cadê?”. Então sua mãe **repetiu a pergunta** sinalizando “P-E?” e a criança completou a frase da progenitora repetindo o gesto emblemático que indica querer saber onde está. A

partir desse momento, a mãe sinalizou “Sumiu!”, participando da brincadeira e , com um **gesto emblemático**, fingiu procurar o pé, colocando as mãos na testa, próximas ao cabelo, enquanto moveu o corpo de um lado a outro, lançando o olhar para várias partes do local (figura 31). Em seguida, ela repetiu o **gesto emblemático usado pela criança**, colocando as duas palmas da mão para cima, indicando querer saber onde está.

Figura 30- Gesto emblemático em substituição ao pronome interrogativo “onde”



Fonte: Canal do Youtube “O Diário da Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=JLB-3YtmlyU>)

Figura 31- Gesto emblemático indicando procurar algo



Fonte: Canal do Youtube “O diário de Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=JLB-3YtmlyU>)

Tirando o olhar da areia e lançando-o para a criança, ela disse "P-E **você-seu** sumiu." iniciando o movimento do pronome possessivo "seu" com a configuração de mão na forma do pronome pessoal (você), através da apontação, porém, durante o curso do movimento, o formato da mão (configuração de mão) foi modificado para àquele típico do pronome possessivo (configuração de mão em "p"). Ou seja, **ela iniciou com o uso de um vocabulário mais limitado, mas acabou optando pelo padrão adulto.**

A seguir, a **mãe deu batidinhas no joelho** de Fiorella para chamar sua atenção e esta atendeu lançando o olhar para mãe e depois olhou para a areia sobre seus pés, em **atenção direta**, e sinalizou "Aqui!", usando a **apontação para realizar o advérbio de lugar**. Em seguida, olhou para a mãe, realizando a **atenção de verificação**, e esta questionou "Onde?", dessa vez, usando o pronome interrogativo e Fiorella, novamente, realizando a **atenção direta**, usou o **advérbio de lugar**, apontando em direção aos pés sob a areia e lançou o olhar para a mãe, em **atenção de verificação**. A mãe, dando continuidade à brincadeira, também apontou para o local onde estava o pé da filha, penetrando a ponta do dedo indicador na areia, usando, assim, o **advérbio de lugar** ao **repetir a sinalização** da filha, que, por sua vez, realizou a **atenção de acompanhamento** ao desviar o olhar para o local apontado pela mãe.

A mãe de Fiorella deu **batidinhas em seu braço** para chamar a atenção e após a filha responder ao toque, olhando para a mãe, esta disse que encontrou o pé, demonstrando comemorar o feito e a filha finalizou a cena exclamando "De novo!".

A partir do exposto, é possível realizar algumas observações que seguem abaixo:

O gesto emblemático apareceu na cena sendo usado por ambas as interactantes. Quando usado pela criança em substituição ao pronome interrogativo "onde", o gesto, aparentemente, apareceu como uma alternativa mais viável do que usar um vocábulo que ainda não era produzido pela criança, apesar dela já demonstrar compreendê-lo, como indica o vídeo 2. Ou seja, o dado nos dá indício de que a criança se apoia no gesto quando ainda não produz determinado léxico da língua que tem como modelo. Já a mãe usou o gesto emblemático algumas vezes, sendo que, em uma delas, o gesto foi o mesmo produzido pela filha na cena. Porém, é

relevante perceber que em momento posterior à repetição do gesto da filha, a mãe optou por usar o pronome interrogativo “onde”, apresentando, como modelo, o léxico da Libras. Nesta cena, o gesto emblemático de tocar o corpo para chamar a atenção também foi utilizado por duas vezes pela interactante mais experiente.

A apontação aparece como advérbio de lugar, sendo produzida por Fiorella duas vezes e, uma vez, por sua mãe. E o advérbio foi acompanhado pelo olhar, logo, a atenção direta também foi realizada pela criança por duas vezes, além da atenção de verificação e de acompanhamento. Entre os 14” e os 17”, nos quais as apontações de Fiorella ocorreram junto com o olhar de atenção direta e seguidas pelo de verificação, a alternância de olhar dela entre o referente e a mãe foi constante, demonstrando, mais uma vez, sua habilidade para coordenar a atenção.

Durante a cena, o manhês sinalizado também se fez presente através da repetição (KAIL, 2013, p. 46), quando a mãe repetiu a pergunta “P-E?” produzido anteriormente por Fiorella na pergunta sobre onde estava o pé. Logo, ela confirmou se esse era o referente que deveria ser encontrado.

Nesse momento, outro fato que chamou a atenção foi a criança ter completado a frase da mãe. Após Fiorella ter perguntado “P-E cadê?” (usando o gesto emblemático “cadê/onde” após o sinal soletrado “P-E”), a mãe repetiu a pergunta da filha sinalizando apenas o sinal de “pé”, e Fiorella completou a frase da mãe usando, novamente, o gesto emblemático “cadê/onde”. Aqui a criança apresentou um avanço no desenvolvimento dialógico-interacional.

Ainda em relação ao manhês, a mãe iniciou o uso de um vocabulário mais limitado (KAIL, 2013, p. 46), ao produzir o pronome possessivo “seu” usando a apontação (já discutido no vídeo 2- cena 2), mas acabou optando por usar a forma presente na norma culta da língua. Ou seja, diferente do que acontece no vídeo 2, ela usou um vocabulário limitado (já conhecido pela criança), em um manhês e, em seguida, modificou a sinalização usando a forma típica. Aqui, a mãe pareceu avançar, propositalmente, apresentando uma forma mais complexa da língua.

Considerando que a repetição é um exemplo do manhês sinalizado identificado nos vídeos, pode-se afirmar que havia um traço do manhês na sinalização da criança

quando esta repetiu o sinal de pé, semelhante ao que aconteceu com “ter”, “pintar” e “não” no vídeo 3 (cena 1).

Conclui-se a análise desta cena identificando que Fiorella explorou os três tipos de atenção descritos por Tomasello (2019), usando a atenção direta e de verificação mais de uma vez; utilizou a apontação como locativo; e usou um gesto emblemático que deu suporte à sua produção em um momento que, supostamente, ela ainda não produzia o léxico “onde”. Além disso, Fiorella apareceu mais proativa na interação, iniciando a brincadeira, pedindo para para fazê-la novamente e realizando a atenção direta e de verificação.

Enquanto a mãe usou a apontação como locativo; gestos emblemáticos, não somente para chamar o infante para a interação, através de toque no corpo, mas também durante a interação, além de realizar o manhês através de repetição da sinalização da criança .

Também foram identificados avanços na complexidade linguística e interacional. Pode-se verificar tais avanços quando a mãe usou o possessivo “seu” de acordo com a norma culta da língua e quando a criança completa a sentença iniciada pela mãe com o uso de um gesto emblemático.

Por fim, a brincadeira de esconder e encontrar, como feita por elas, suscitou uma reflexão sobre sua relação com a atenção conjunta. Percebeu-se que essa brincadeira exige um nível mais refinado de A.C.. Primeiramente, porque se faz necessário o uso da linguagem para indicar o referente, já que este não pode ser apontado ou mostrado de alguma maneira, pois fugiria da proposta da brincadeira. Segundo, porque o referente não está explícito, uma vez que este precisa ser encontrado. Logo, a brincadeira pode funcionar como um exercício/desafio linguístico ou atencional para a criança. Linguístico, quando ela precisa produzir o sinal do referente que deve ser encontrado pelo parceiro na interação e atencional, quando ela é a pessoa que precisa procurar o objeto no entorno.

Assim, é uma brincadeira que enseja a atenção conjunta, porém, exigindo um conhecimento linguístico mais avançado, o que parece corroborar Tomasello (2003) que afirma que a habilidade da atenção conjunta só amadurece a partir do momento em que a criança começa a fazer uso de ferramentas culturais (a linguagem).

Vídeo 5 (cena 2)



Duração do vídeo: 39 segundos

Duração da cena: 17 segundos

Contexto: No mesmo local e posição que na cena anterior, partes do corpo compuseram a interação triádica, a partir da atividade de soletração manual.

Idade: 2 anos e 3 meses

Quadro 15- Vídeo 5 (cena 2)

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Sinalização da mãe							
N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	
1	"P - É? soletra"			00:00:07.511	00:00:08.621	00:00:01.110	
2	"Sumiu"			00:00:09.634	00:00:10.138	00:00:00.504	
3	"P - É você-seu sumiu. Usa o você ao invés de sua para o pronome possessivo, como o mov de SEU e n..."			00:00:12.708	00:00:14.856	00:00:02.150	
4	"Onde?"			00:00:15.983	00:00:16.347	00:00:00.364	
5	"Encontrei."			00:00:19.989	00:00:20.940	00:00:00.951	
6	"Esse. Nome desse? Mantém o final final -CM- em contato com o referente enquanto a criança responde."			00:00:23.290	00:00:28.191	00:00:04.901	
7	"P - É -"			00:00:28.315	00:00:28.924	00:00:00.609	
8	"Essa é a M - Á - O. Soletra enquanto a criança vai reproduzindo cada letra."			00:00:30.114	00:00:34.369	00:00:04.255	
9	"Esse? Mantém a CM em contato com o referente." MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL			00:00:35.716	00:00:38.272	00:00:02.556	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 16- Cena interativa - vídeo 5 (cena 2)

Produção gestual da mãe	[Com a mão esquerda, segura na perna esquerda da criança e a mantém em suas mãos enquanto sinaliza com a mão direita.] CONTATO FÍSICO PARA INDICAR O REFERENTE
TC	00:00:22.939 - 00:00:29.022

Apontação da mãe	(Aponta para o pé esquerdo da criança com a mão direita.) PRONOME DEMONSTRATIVO - CONTATO
TC	00:00:23.216 - 00:00:24.200

Olhar da criança	*Olha para as pernas*
TC	00:00:23.235 - 00:00:23.974

Sinalização da mãe	"Esse. Nome desse? Mantém o final final -CM- em contato com o referente enquanto a criança responde." MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:00:23.290 - 00:00:28.191

Olhar da mãe	*Olha para a criança*	
TC	00:00:23.546 - 00:00:25.417	
Olhar da criança		*Olha para o próprio pé esquerdo.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
TC		00:00:23.990 - 00:00:24.244

Olhar da criança	*Olha para a mãe.*	*Olha para o próprio pé esquerdo.* ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
TC	00:00:24.259 - 00:00:24.835	00:00:24.855 - 00:00:25.643

Apontação da mãe	(Aponta para o pé esquerdo da criança usando a mão direita. Aponta dando batidinhas no pé da criança com a ponta do dedo e em seguida mantém o dedo em contato com o pé, enquanto a criança responde.) PRONOME DEMONSTRATIVO - CONTATO - MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:00:24.911 - 00:00:28.195

Olhar da mãe	*Não dá para identificar se ela olha para a face da criança ou para a mão que soletra.*	
TC	00:00:25.431 - 00:00:28.192	
Sinalização da criança		"P - É! P - É!"
TC		00:00:25.461 - 00:00:27.798

Olhar da criança	*Olha para o próprio braço esquerdo, respondendo ao contato físico da mãe.* OLHA DE ACOMPANHAMENTO
TC	00:00:29.211 - 00:00:30.193

Apontação da mãe	(Aponta para a mão esquerda da criança usando a sua mão esquerda. Aponta dando batidinhas na mão da criança com a ponta do dedo.) PRONOME DEMONSTRATIVO - CONTATO
TC	00:00:30.112 - 00:00:30.823

Olhar da criança	*Olha para o próprio pé esquerdo ou para própria mão enquanto soletra. Não está claro.*
TC	00:00:25.658 - 00:00:26.779

Olhar da mãe		*Face direcionada para a criança, possivelmente o olhar também estava.*
TC		00:00:28.224 - 00:00:28.905
Olhar da criança	*Olha para a mãe.*	
TC	00:00:26.790 - 00:00:29.152	

Olhar da mãe		*Olha para a criança ou para a mão esquerda da criança. Não dá para identificar.*
TC		00:00:28.907 - 00:00:30.918
Sinalização da mãe	"P - É. "	
TC	00:00:28.315 - 00:00:28.924	

Produção gestual da mãe	[Segura no braço esquerdo da criança com a mão direita.] CONTATO FÍSICO PARA INDICAR O REFERENTE	
TC	00:00:29.022 - 00:00:34.445	

Sinalização da mãe	"Essa é a M - ã - O. Soletro enquanto a criança vai reproduzindo cada letra."
TC	00:00:30.114 - 00:00:34.369

Olhar da criança	*Olha para a própria mão esquerda.* OLHAR DE ACOMPANHAMENTO
TC	00:00:30.218 - 00:00:30.430

Olhar da criança	*Olha para a mão esquerda da mãe que soletra M.
TC	00:00:30.456 - 00:00:31.342

Sinalização da criança	"M - ã - O. Reproduz a soletração da mãe, a medida que ela vai soletrando cada letra."
TC	00:00:30.657 - 00:00:34.795

Olhar da mãe	*Pelo direcionamento da cabeça, aparentemente, olha para a mão da criança.*
TC	00:00:30.924 - 00:00:34.299

Olhar da criança	*Olha para a própria mão direita que soletra o M repetindo o que foi feito pela mãe.*
TC	00:00:31.357 - 00:00:32.506

Olhar da mãe		*Olha para a criança.*	
TC		00:00:34.313 - 00:00:35.407	
Olhar da criança	*Olha para a mão da mãe que continua a soletrar ã - O*		*Olha para a mãe.*
TC	00:00:32.516 - 00:00:34.579		00:00:34.593 - 00:00:34.873

Olhar da criança	*O olhar desliza da mãe para o próprio pé direito e, depois, o esquerdo.* ATENÇÃO DIRETA E ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO	
TC	00:00:34.884 - 00:00:38.429	

Apontação da criança	(Aponta para o próprio pé direito.) PRONOME DEMONSTRATIVO	
TC	00:00:35.340 - 00:00:36.738	
Sinalização da criança		"Esse?"
TC		00:00:35.341 - 00:00:36.697

Olhar da mãe	*Olha para o pé esquerdo da criança.*
TC	00:00:35.412 - 00:00:36.047

Apontação da mãe	(Aponta para o pé esquerdo da criança com a mão direita. Dá breves batidinha no pé com a ponta do dedo e em seguida mantém o contato entre a ponta do dedo e o pé, enquanto a criança responde.) PRONOME DEMONSTRATIVO - CONTATO - MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:00:35.710 - 00:00:38.268

Sinalização da mãe	"Esse? Mantém a CM em contato com o referente." MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC	00:00:35.716 - 00:00:38.272

Produção gestual da criança	[Levanta a perna direita, aparentemente, para ser mais explícita em relação ao referente PÉ..]
TC	00:00:35.858 - 00:00:36.757

Olhar da mãe	*Olha para a criança.*		*Aparentemente, olha para a mão da criança.*
TC	00:00:36.060 - 00:00:37.616		00:00:37.635 - 00:00:38.377
Sinalização da criança		" P - É!"	
TC		00:00:37.456 - 00:00:38.422	

Olhar da mãe	*Olha para a criança.*
TC	00:00:38.389 - 00:00:38.770

Produção gestual da mãe	[Polegar estendido, indicando que a resposta está correta, como quem diz legal, isso mesmo.] GESTO EMBLEMÁTICO
TC	00:00:38.418 - 00:00:39.066

Olhar da criança	*Olha para o gesto emblemático feito pela mãe.*
TC	00:00:38.442 - 00:00:38.655

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Após a criança ter pedido para repetir a brincadeira na cena anterior, a mãe iniciou um novo “jogo interativo” questionando o nome da **parte do corpo que ela estava segurando** (pé da criança) e **apontando (pronome demonstrativo)** ao mesmo tempo, usando as duas mãos. Houve contato físico também durante a **apontação**, pois ela foi produzida **tocando o referente com a ponta do dedo repetidamente**. O pronome demonstrativo ocorreu no início e no final da frase (repetição), mas no final a **pontação do dedo foi mantida em contato com o pé, mesmo após a criança ter iniciado sua resposta, realizando a manutenção do sinal final**.

Após ter alternado o olhar, algumas vezes, entre a mãe e o próprio pé (referente), realizando a **atenção de acompanhamento e de verificação**, Fiorella respondeu, **repetindo, duas vezes, a soletração “P-E”** e, em seguida, sua **mãe confirmou sua resposta, repetindo também**.

A mãe seguiu com o “jogo” de soletração de partes do corpo, **segurando o braço esquerdo da criança** que, por sua vez, realizou a **atenção de acompanhamento**. Enquanto segurava o braço da filha com sua mão direita, apontava para o mesmo local com a mão esquerda, realizando o mesmo movimento anterior de dar **toques/batidinhas no referente com a ponta do dedo** que apontava. Ao **apontar, usou o pronome demonstrativo** para informar “Esta é a M-A-O” e ao realizar a soletração a filha lançou o olhar para a mão da mãe e passou a realizar a soletração junto com ela.

Após isso, Fiorella olhou e apontou para o próprio pé direito, realizando a **atenção direta** e usando o **pronome demonstrativo**, ao mesmo tempo que realizou o **gesto de levantar a perna**, evidenciando o referente apontado por ela. A mãe fez o mesmo, porém, para o pé esquerdo da criança, e questionou “Esse?”. O uso do **pronome demonstrativo** ocorreu, inicialmente, com **toques repetitivos no referente** e, em seguida, com o **contato permanente**, que se iniciou pouco antes da resposta da criança e continuou até que Fiorella finalizasse sua resposta. A mãe, novamente, **confirmou sua resposta** usando o **gesto emblemático com o polegar estendido**.

Após a descrição acima, percebe-se que a mãe iniciou uma proposta de interação diferente daquela que estava em curso (cena 1); que, novamente, partes do corpo apareceram compondo a atividade triádica; e que a maioria dos dados levantados em cenas anteriores se repetiram, como detalhado a seguir.

Na produção da mãe a apontação apareceu como pronome demonstrativo; o gesto emblemático de aprovação, levantando o polegar, foi usado para confirmar a resposta da filha, como também, o gesto de segurar o referente (parte do corpo) em suas mãos chamando a atenção para o mesmo; e o manhês se fez presente através de uma linguagem mais limitada ao não produzir o acento na soletração das palavras “pé” e “mão” e da repetição da sinalização da filha com a intenção de corroborar sua resposta e da repetição do movimento do pronome demonstrativo, com a função de enfatizar o referente.

Na produção da criança apareceu a atenção de acompanhamento, de verificação e a atenção direta; a apontação como pronome demonstrativo; o gesto de levantar a perna, querendo evidenciar o referente da sua apontação; repetição da soletração de “pé” remetendo às repetições presentes no manhês e reforçando o que foi identificado em cena anteriores de que Fiorella parecia reproduzir traços da linguagem direcionada à criança (LDC). Além disso, a alternância de olhar entre a face e a mão da mãe e as partes do corpo referenciadas também foram frequentes.

Porém, alguns dados chamam a atenção levando a novas reflexões:

A alternância de olhar realizada por Fiorella entre a face da mãe, as partes do corpo e a mão da mãe soletrando aponta para um refinamento da A.C., já que direcionar a atenção para soletração de palavras envolve a atenção para diferentes letras, ou seja, a atenção e assimilação de diferentes configurações de mão que irão compor uma unidade lexical que é a palavra soletrada manualmente. Assim, a mãe propôs uma atividade de A.C. num nível de maior complexidade.

Um outro dado que chama a atenção é o fato de que quando a interação envolvia a soletração manual, a mãe, além de segurar o referente em suas mãos, realizava o apontar tocando o referente repetidas vezes, como ocorreu no vídeo 4. Aparentemente, a soletração manual era uma atividade relativamente nova para Fiorella e de maior complexidade, como dito acima, exigindo uma maior atenção por parte dela, o que, talvez, explique o uso, concomitante, de duas formas mais explícitas para chamar a atenção para o referente. É possível que o duplo contato físico segurando e tocando o referente, evidenciando e enfatizando o mesmo, trouxesse, conseqüentemente, mais transparência entre o referente e a informação.

A manutenção do sinal final na pergunta realizada pela mãe, mantendo a apontação em contato com o referente, mesmo enquanto a criança produzia sua resposta, também apareceu na cena, indicando a espera da resposta, como já citado nas análises anteriores. Porém, levanta-se aqui a hipótese de que a permanência do sinal final da pergunta, em sua posição final, mesmo enquanto a criança responde seja uma tentativa de não interromper o fluxo da resposta da criança, ao realizar uma mudança de movimento. Logo, essa manutenção seria não só uma forma de indicar a mudança de turno e a espera de uma resposta do interlocutor, como também, uma forma de não interromper o fluxo de pensamento da criança.

Assim, a A.C. presente na cena foi motivada pela atividade de soletração manual que foi proposta pela mãe e que era relativamente nova para a criança. Essa nova atividade, além de apresentar dados recorrentes em cenas anteriores, suscitou também a presença de novos dados, logo, novas reflexões.

Vídeo 6 (cena 1)



Duração do vídeo: 5 minutos e 52 segundos

Duração da cena: 48 segundos

Contexto: Mãe e filha estavam sentadas uma ao lado da outra e imagens de animais no notebook, que estava no colo da mãe, compuseram a tríade da A.C.

Idade: 2 anos e 6 meses

Quadro 17- Vídeo 6 (cena 1)

The screenshot displays the ELAN software interface. At the top, there is a video player showing a woman and a child. Below the video, a table lists linguistic events with columns for 'N.', 'Anotação', 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'. The table includes events such as 'Cavalo come o quê?', 'Grama.', and 'Fica na terra, verde, é grama e cavalo come (CL)'. Below the table, there are playback controls and a timeline. The timeline shows various tracks for 'Anotação da mãe', 'Olhar da mãe', 'Sinalização da mãe', 'Produção gestual', 'Anotação da criança', 'Olhar da criança', and 'Sinalização da criança', with specific time intervals marked for each event.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 18- Cena interativa - vídeo 6 (cena 1)

Olhar da mãe	*Olha para o notebook.*		*Olha para a criança.*
TC	00:00:00.047 - 00:00:03.033		00:00:03.075 - 00:01:04.455
Olhar da criança		*Olha para a tela do notebook.*	
TC		00:00:00.049 - 00:00:09.152	
Sinalização da criança			"Cavalo."
TC			00:00:03.999 - 00:00:06.077

Produção gestual da criança	[Põe a mão em frente a boca e sorri.]
TC	00:00:06.152 - 00:00:09.277

Produção gestual da mãe	[Batidinhas na perna de Fiorella e depois mantém a mão na perna, enquanto sinaliza com a outra mão.] TOQUES NO CORPO
TC	00:00:08.694 - 00:00:10.432

Sinalização da mãe		"Cavalo come o quê?"
TC		00:00:09.306 - 00:00:10.582
Produção gestual da criança		[Mão na boca enquanto faz movimentos com a boca.]
TC		00:00:09.281 - 00:00:10.894
Olhar da criança	*Olha para a mãe.*	
TC	00:00:09.247 - 00:00:10.491	

Olhar da criança	*Olha para o espaço neutro a sua frente ou para as próprias mãos.*	
TC	00:00:10.519 - 00:00:12.191	
Sinalização da criança		"Terra (ou AREIA)." REPETIÇÃO DO MOV.
TC		00:00:11.112 - 00:00:13.444

Sinalização da mãe		"Grama." MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL
TC		00:00:12.858 - 00:00:14.617
Olhar da criança	*Olha para a mãe.*	*Olha para as mãos da mãe.*
TC	00:00:12.262 - 00:00:13.526	00:00:13.546 - 00:00:13.677

Olhar da criança		*Olha para o notebook*	*Olha para a mãe.*
TC		00:00:13.684 - 00:00:14.405	00:00:14.534 - 00:00:17.539
Sinalização da criança	"Gramma. Terra. Grama."		
TC	00:00:13.558 - 00:00:16.031		

Sinalização da mãe	"Fica na terra, verde, é grama e cavalo come (CL) ."
TC	00:00:15.011 - 00:00:17.657

Produção gestual da criança	[Leva as mãos à boca que está aberta, então fecha a boca, como que reproduzindo uma mordida na mão. Mantém a mãe e a boca na mesma posição enquanto gira corpo e cabeça para um lado e para o outro.]
TC	00:00:16.324 - 00:00:19.300

Produção gestual da mãe		[Batidinhas no braço da criança.] TOQUES NO CORPO	
TC		00:00:18.501 - 00:00:19.410	
Olhar da criança	*Olhos fechados*		*Olha para a mãe.*
TC	00:00:17.569 - 00:00:19.269		00:00:19.387 - 00:00:27.422

Sinalização da mãe	"Fiorella, lembra você foi para casa da prima Diullia?" MANUTENÇÃO DO SINAL FINAL	
TC	00:00:19.574 - 00:00:24.630	
Produção gestual da criança		[Mão direita na boca.]
TC		00:00:20.191 - 00:00:28.112

Sinalização da mãe		"Junto com cavalo. Você deu pra ele comer o quê?"
TC		00:00:24.712 - 00:00:27.441
Sinalização da criança	"Sim (expressão facial)."	
TC	00:00:24.020 - 00:00:26.205	

Apontação da mãe	(Aponta para a criança.) PRONOME PESSOAL	
TC	00:00:26.137 - 00:00:26.355	
Olhar da criança		*Olha para a tela do notebook.*
TC		00:00:27.520 - 00:00:29.398

Olhar da criança		*Olha para a mãe.*
TC		00:00:29.446 - 00:00:29.869
Sinalização da criança	"Gramma e comendo, comendo (CL e incorpora o personagem)."	
TC	00:00:28.669 - 00:00:32.771	

Olhar da criança	*Olhos fechados.*	*Olha para o horizonte.*	*Olhos fechados.*	*Olha para a tela do notebook.*
TC	00:00:29.903 - 00:00:30.422	00:00:30.519 - 00:00:32.262	00:00:32.281 - 00:00:32.480	00:00:32.525 - 00:00:34.491

Produção gestual da criança	[Passa a língua pelos lábios duas vezes.] GESTO EMBLEMÁTICO	
TC	00:00:33.171 - 00:00:34.310	
Olhar da criança		*Olha para a mãe.*
TC		00:00:34.552 - 00:00:36.366

Sinalização da mãe		"Sim... (expressão facial)"
TC		00:00:35.715 - 00:00:37.614
Sinalização da criança	"Sim...(expressão facial)."	
TC	00:00:34.888 - 00:00:36.750	

Olhar da criança	*Não é possível identificar se ela olha para o notebook ou para um ponto aleatório no espaço.*
TC	00:00:36.392 - 00:00:39.243

Sinalização da criança	" Cavalo (incorpora o personagem omitindo sinal) comendo, comendo, lambendo, lambendo o rosto, lambendo o rosto" CL
TC	00:00:37.046 - 00:00:44.456

Olhar da criança	*Olha para a região próxima à mão esquerda, enquanto sinaliza COMER.*
TC	00:00:39.266 - 00:00:39.663

Olhar da criança	*Aparentemente, olha para a região próxima à mão direita, enquanto sinaliza COMER.*
TC	00:00:39.676 - 00:00:40.653

Olhar da criança	*Não é possível identificar se olha para o notebook ou para um ponto aleatório no espaço.*
TC	00:00:40.674 - 00:00:42.709

Olhar da criança	*Olha para a mãe*	*Olha para um ponto aleatório no espaço.*	*Olha para a mãe.*
TC	00:00:42.727 - 00:00:43.171	00:00:43.188 - 00:00:43.840	00:00:43.871 - 00:00:48.517

Apontação da mãe		(Aponta para a criança) PRONOME PESSOAL
TC		00:00:46.901 - 00:00:47.344
Sinalização da mãe	"Cavalo lambeu você?!"	
TC	00:00:44.762 - 00:00:47.123	
Sinalização da criança		"Sim...(expressão facial)."
TC		00:00:45.793 - 00:00:47.181

Produção gestual da criança	[Dorso da mão encostada na boca e depois deliza para o lado.]
TC	00:00:47.466 - 00:00:48.623

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Nesta cena, mãe e filha tiveram a interação motivada pelas imagens de animais que estavam no notebook. Apesar da tela do aparelho não estar visível, a legenda do vídeo informava que essas imagens estavam aparecendo na tela. Além disso, os gestos de apontar e os olhares direcionados para a tela enquanto conversavam sobre cavalos e outros animais, corroboravam a informação da legenda.

A interação teve início com a mãe e a filha olhando para a tela do notebook quando aquela transferiu seu olhar para a **criança, que chamou para a interação mediada** pela Libras comentando “cavalo” e mantendo o olhar, todo o tempo, na tela.

Fiorella voltou seu olhar para a mãe após esta **ter tocado seu corpo com batidinhas para chamar sua atenção** e então perguntou o que cavalo come. A **criança respondeu “terra/areia”⁴¹, repetindo demasiadamente o movimento do sinal** e sua mãe informou que cavalo come grama, realizando a **manutenção do sinal final da frase**. Fiorella repetiu o sinal de grama (figura 32), após ter olhado, brevemente, para as mãos da mãe, então olhou para o notebook enquanto intercalava a produção dos sinais “grama” e “terra”. Depois **olhou para a progenitora e esta explicou** que a grama fica na terra, tem a cor verde e que cavalo a come.

Figura 32- Fiorella produzindo o sinal de grama tendo a mãe como modelo linguístico



Fonte: Canal do Youtube “O Diário da Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=76NBZ1V6vhE&t=2s>)

Após a filha ter dispersado o olhar, a mãe, novamente, **chamou sua atenção dando leves batidinhas** (toques repetidos com os dedos estendidos) no seu braço e ao obter a atenção da filha perguntou se ela lembrava de quando foram para a casa de uma prima (realiza o sinal pessoal), realizando **a manutenção do sinal final** até obter a resposta da criança em afirmação. A mãe deu continuidade a sua sinalização informando que o cavalo estava junto naquela ocasião e perguntou o que Fiorella havia dado para ele comer. Antes de responder, **ela olhou para o notebook e então sinalizou** que deu grama para o cavalo comer. Depois, lançou o olhar para mãe e para diversos outros pontos do espaço e usou o **gesto**

⁴¹ Possuem o mesmo sinal em Libras.

emblemático de passar a língua pelos lábios, indo de um lado a outro da boca, aludindo ao prazer no ato de comer, como quem diz “delicioso”.

Por fim, realizando a incorporação do personagem, estratégia comum em narrativas, disse que o cavalo comeu e lambeu e a mãe perguntou se o cavalo a tinha lambido e a filha disse que sim, finalizando a cena.

No início da cena, alguns dados demonstraram uma maior maturidade de Fiorella em relação à atividade de A.C. Chamou a atenção o fato dela ter tomado a iniciativa da interação mediada pela Libras, já que, muitas vezes, é o parceiro mais experiente que inicia o diálogo. Além disso, o fato dela tê-lo feito sem olhar para a mãe demonstra, primeiramente, que ela já tinha percebido que havia ali uma interação com o parceiro, que compartilhava do mesmo foco de atenção somente pelo direcionamento do olhar, ainda que não houvesse o uso da língua. Aqui fica claro como o olhar, que não é um componente gramatical da Libras, por não estar acompanhando a produção de sinais, também compõe a interação, dando indícios sobre a participação do interlocutor para a criança. Segundo, demonstra também, que Fiorella já percebia que a sua produção em Libras chamaria a atenção do seu interlocutor, ainda que esta fosse uma forma sutil de fazê-lo.

Nessa curta cena, por duas vezes, novamente, a mãe utilizou a estratégia de chamar a atenção da filha com repetidos toques no seu corpo, que estamos chamando de leves batidinhas, como também produziu a manutenção do sinal final. No entanto, enquanto a manutenção que ocorreu aos 19” indicou a espera de resposta, corroborando o que ocorreu em cenas anteriores, aos 12” ela, aparentemente, teve a função de tornar o sinal mais visível para a criança ou ainda a função de tentar fazer com que imitasse o sinal. Meier (2006) afirma que o prolongamento da duração do sinal é um tipo de manhês, e que o fato das mães modificarem a sinalização quando os filhos já estão olhando para elas, configura uma tentativa de fazê-los imitar o sinal. Assim, a partir da afirmação de Meier (2006) e considerando que Fiorella parecia estar conhecendo o sinal de “grama” naquele momento, é possível levantar a hipótese que de o manhês ocorreu no intento de fazer a filha repetir o novo sinal, tendo sucesso na sua tentativa. Mas, também cabe afirmar que o prolongamento facilitou a percepção de detalhes como a configuração de mão e o ponto de articulação ao final do movimento do sinal novo e assim o

manhês estaria cumprindo o seu papel de andaime para o desenvolvimento linguístico.

A apontação foi usada somente pela mãe, como pronome pessoal, e a alternância de olhar, de ambas, entre o referente e o interlocutor foi constante.

Em um dado momento, a criança pareceu se apoiar no referente, lançando o olhar para o mesmo antes de dar sua resposta quando a mãe perguntou o que ela tinha dado para o cavalo comer. Antes de dar a resposta, aos 27” ela olhou para a tela do aparelho, buscando uma espécie de apoio ao rememorar o ocorrido. O gesto emblemático apareceu na produção da criança quando ela passou a língua de um lado a outro da boca, indicando o prazer no ato de comer, como quem diz “delicioso”. Aqui, possivelmente, Fiorella desconhecia o sinal de delicioso e o gesto apareceu como uma alternativa, porém, há também a possibilidade dela ter optado pelo uso do gesto, uma vez que ela poderia estar reproduzindo os gestos do cavalo, já que, em um dado momento, ela realizou a incorporação do personagem. Já o gesto emblemático de chamar a atenção tocando no corpo apareceu na produção materna.

Como em cenas anteriores, um traço do manhês sinalizado realizado pela mãe apareceu na produção infantil, quando Fiorella repetiu, demasiadamente, o movimento do sinal de “terra/areia”. Considerando que mais do que um tipo de manhês apareceu na sinalização de Fiorella ao longo das cenas, é possível levantar a hipótese que a sua sinalização tenha sofrido influências do manhês, como uma espécie de “efeito colateral”.

A mãe, novamente, apareceu como um par atento no intento de promover o desenvolvimento linguístico da filha quando produziu uma sinalização esclarecendo a relação entre terra e grama, e, conseqüentemente, a diferença entre elas, assim desfazendo a confusão feita pela filha. A mãe afirmou "Fica na terra e é verde, é a grama. E cavalo come.". Essa característica de interactante mais experiente e atento também apareceu quando ela propôs uma dinâmica interacional que promoveu a produção do novo sinal aprendido pela criança “grama”, a partir de perguntas relacionadas a uma experiência passada da filha.

Enquanto que a criança iniciou o diálogo a partir do foco de atenção; deu pistas de que já entende a dinâmica da interação na A.C., demonstrando estar ciente da participação do outro na interação triádica, mesmo quando ela ocorre de maneira sutil, apenas com o compartilhamento do olhar para o mesmo objeto; alternou o foco de atenção com frequência; não usou a apontação; usou o gesto emblemático talvez em substituição ao léxico desconhecido ou talvez por conta da incorporação do personagem; realizou a repetição exacerbada do movimento do sinal como um traço da SDC na sua produção.

A A.C. através de imagens que remetiam à experiência/situações vivenciadas pela criança se configurou como uma estratégia profícua iniciar uma interação dialógica, para ajudar a criança a rememorar momentos, adquirir novo vocabulário e produzir narrativa com base em momentos rememorados, como ocorreu em momentos seguintes no vídeo.

Vídeo 6 (cena 2)



Duração do vídeo: 5 minutos e 52 segundos

Duração da cena: 12 segundos

Contexto: Mãe e filha estavam sentadas uma ao lado da outra e a imagem de um animal no notebook, que estava no colo da mãe, foi o referente.

Idade: 2 anos e 6 meses

Quadro 19- Vídeo 6 (cena 2)

The screenshot displays the ELAN software interface. On the left, a video window shows a woman with glasses and a child with curly hair. The main area contains a timeline with various tracks for annotations. A table on the right lists the transcription data for the video segment.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
25	"Caminharam mamãe e Fiorella procurando o cavalo. (Sinal não identificado). lambe, lambe, lambe n...	00:03:03.614	00:03:19.948	00:00:16.334
26	"Cavalo não quer ou quer?"	00:03:25.868	00:03:28.814	00:00:02.946
27	"Olha, não quer, não? Eu não quer?"	00:03:37.155	00:03:40.947	00:00:03.792
28	"Ele..."	00:03:45.147	00:03:46.512	00:00:01.365
29	"Ele, olha, ele aqui (nas costas) cabelo..."	00:03:47.233	00:03:52.482	00:00:05.249
30	"Um dia eu vou montar..."	00:04:01.147	00:04:02.560	00:00:01.413
31	"Cavalo..."	00:04:11.157	00:04:13.009	00:00:01.852
32	"Sim. (expressão facial)"	00:04:18.687	00:04:19.077	00:00:00.390
33	"Traz não... traz ovelha. Sim (expressão facial)"	00:04:19.766	00:04:22.995	00:00:03.229
34	"Sim... (expressão facial)"	00:04:26.221	00:04:26.357	00:00:00.136
35	"Cavalo marrom. Este/ali..."	00:04:36.863	00:04:38.424	00:00:01.561

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 20- Cena interativa - vídeo 6 (cena 2)

Apontação da criança	(Aponta para a tela do notebook, provavelmente, para a imagem de um cavalo.) PRONOME PESSOAL / PRONOME DEMONSTRATIVO
TC	00:03:45.142 - 00:03:45.905
Produção gestual da criança	[Aponta para o próprio cabelo.]
TC	00:03:46.508 - 00:03:47.214
Apontação da criança	(Aponta para o próprio cabelo.) DECLARATIVA
TC	00:03:46.510 - 00:03:47.220
Sinalização da criança	"Ele..."
TC	00:03:45.147 - 00:03:46.512
Olhar da mãe	*Olha para a criança.*
TC	00:03:46.658 - 00:03:52.112
Sinalização da criança	"Ele, olha, ele aqui (nas costas) cabelo."
TC	00:03:47.233 - 00:03:52.482
Apontação da criança	(Aponta para a tela do notebook, provavelmente, para a imagem de um cavalo.) PRONOME PESSOAL / PRONOME DEMONSTRATIVO
TC	00:03:47.401 - 00:03:47.970
Apontação da criança	(Aponta para a tela do notebook, provavelmente, para a imagem de um cavalo.) PRONOME PESSOAL / PRONOME DEMONSTRATIVO
TC	00:03:49.214 - 00:03:50.043

Apontação da criança	(Aponta para as costas) LOCATIVO	
TC	00:03:50.092 - 00:03:50.859	
Olhar da criança		*Olha para a mãe.*
TC		00:03:50.173 - 00:03:51.045

Olhar da mãe		*Olha para o notebook.*	*Olha para a criança.*
TC		00:03:52.121 - 00:03:52.621	00:03:52.648 - 00:04:04.971
Olhar da criança	*Baixa o olhar, aparentemente, olha para o notebook.*		
TC	00:03:51.069 - 00:03:52.635		

Sinalização da mãe		"Cabelo. Cavalo tem cabelo, sim. - Utiliza o CL de cabelo nas costas do cavalo " CL	
TC		00:03:52.887 - 00:03:56.701	
Olhar da criança	*Olha para a mãe.*		
TC	00:03:52.680 - 00:03:54.474		

Produção gestual da criança		[Acocorada, com a cabeça apara baixo, quase entre os joelhos.]
TC		00:03:55.289 - 00:03:57.239
Olhar da criança	*Não é possível identificar.*	
TC	00:03:54.533 - 00:03:58.062	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

A cena teve início com Fiorella apontando para a tela do notebook, provavelmente, para a imagem de um cavalo, pois comentou sobre a crina do animal. Ao **apontar para o cavalo usando o pronome pessoal ou demonstrativo**, ela convidou o interlocutor para a interação triádica. Apontou para o animal, em atenção direta, e, em seguida, **apontou para o próprio cabelo, usando este gesto emblemático** para colocar algo em evidência. Tendo sua sinalização acompanhada pelo olhar da mãe, ela **reformulou a frase** sinalizando “Ele/este, olha, ele/este aqui (apontando para as próprias costas) **cabelo**.”. Durante a produção dessa frase, novamente, usou o **apontar como pronome pessoal ou demonstrativo**, mas também **como advérbio de lugar**, quando apontou para as costas. Após sinalizar, lançou seu olhar para a mãe e, em seguida, para o notebook e sua mãe acompanhou seu olhar para o aparelho e depois olhou para a filha, que também olhou para ela, realizando o olhar mútuo. Então, a mãe repetiu a fala da filha de maneira mais elaborada e utilizando o classificador nas costas da criança.

A partir dos dados descritos acima, percebe-se que Fiorella tomou a iniciativa de dar início à interação triádica, apontando e comentando sobre o referente e, assim,

corroborando sua maturidade na atividade de A.C., como já evidenciado em cenas anteriores.

Ela usou a apontação diversas vezes nessa curta cena. Inicialmente, quando apontou para o referente, explorou seu uso como pronome pessoal ou demonstrativo, considerando que ambos caberiam na sinalização realizada por ela. O uso da apontação como elemento gramatical foi realizado por ela em outros momentos da cena não só como pronome, novamente, mas também como locativo ao apontar para as próprias costas.

Porém, o que chama a atenção na cena em relação ao uso do apontar foi quando Fiorella, apontou para o próprio cabelo, após apontar para o cavalo, para dizer que o cavalo tinha cabelo nas costas. Ao invés de usar o sinal de cabelo, ela apontou para o próprio cabelo, fazendo uso de um gesto emblemático através do apontar protodeclarativo (figura 33) , de acordo com a classificação de Bates, Camaioni e Volterra (1975) *apud* Ávila-Nóbrega (2008, p. 45), indicando que o cabelo do cavalo chamou sua atenção e ela quis compartilhar sua observação com o seu interactante. Chega-se a essa conclusão uma vez que a apontação utilizada não se enquadra em nenhuma das classes gramaticais da Libras descritas na literatura, e que a própria Fiorella reelaborou sua sinalização em busca de se fazer entender. Aparentemente, a apontação foi usada como substituto para o léxico que nomeia o substantivo para declarar algo sobre ele, como uma estratégia quando não se sabe ainda nomear um objeto. Esse uso do apontar se assemelha a um ouvinte que está aprendendo uma língua de sinais e que, em alguns momentos, aponta para o referente ao invés de nomeá-lo, como estratégia comunicativa.

Figura 33- Fiorella utilizando uma apontação protodeclarativa



Fonte: Canal do Youtube “O diário de Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=76NBZ1V6vhE&t=2s>)

Em seguida, ao reelaborar a frase, não mais utilizou o apontar gestual, mas sim o sinal de cabelo. Ao reformular sua frase, a criança demonstrou uma consciência de que sua sinalização poderia ser mais condizente com o padrão adulto.

Por fim, a mãe repetiu a frase, usando o classificador (figura 34), e, assim, produziu a mesma no padrão do adulto.

Figura 34- A mãe realizando o classificador para cabelo do cavalo (crina)



Fonte: Canal do Youtube “O Diário da Fiorella” (<https://www.youtube.com/watch?v=76NBZ1V6vhE&t=26s>)

É possível que a dificuldade de Fiorella em produzir essa frase tenha relação com a complexidade dela, uma vez que envolve um classificador em um local pouco usado na sinalização, como é o caso das costas.

A mãe ter sinalizado no corpo da criança para realizar o classificador remete a um dos tipos de manhês sinalizado descrito por Meier (2016).

Portanto, a produção de Fiorella foi predominante na cena e sua participação teve destaque por ela ter realizado o convite para a interação, ter usado a apontação de diferentes formas: pronomes, locativo e gesto (apontação protodeclarativa). O olhar como forma de chamar a atenção para o referente (atenção direta) se fez presente na produção de Fiorella, mas também o olhar como elemento gramatical da Libras, acompanhando os pronomes. A reformulação da sua produção também chamou a atenção na cena, demonstrando uma consciência metalinguística.

Por fim, a mãe teve uma participação coadjuvante na cena, mas não menos importante, uma vez que reelaborou, dentro do padrão adulto, a frase produzida pela filha, servindo assim de modelo linguístico através da produção do manhês sinalizado (repetição e sinalização no corpo da criança).

4.1 O QUE ENCONTRAMOS - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aqui será apresentada a discussão dos resultados desta pesquisa, dando destaque, principalmente, a alguns achados que representam novas contribuições para a área e possuem potencial de futuros objetos de pesquisa.

A partir da análise realizada, foi identificado que os referentes recorrentes na atividade triádica foram animais, mas, principalmente, partes do corpo da criança. Das nove cenas analisadas, quatro tinham animais como referentes na A.C. e cinco delas tinham partes do corpo. Estes referentes viraram tema de diálogos entre a díade, promovendo diferentes formas de interação entre elas.

Nestas interações, o referente foi explorado a partir de brincadeiras, perguntas e respostas; comentários; e produção de narrativas de lembranças e acontecimentos relacionados a ele. Essas interações caracterizaram-se, também, pela descrição do referente (está pintado, tem cabelo); e pelo uso de comparações como estratégia discursiva usada pela mãe (nessa perna foi uma picada de mosquito e nessa outra foi o balanço que bateu, um tem pintura o outro não tem).

Com frequência, a mãe, após conversar sobre o referente alvo da A.C., induziu Fiorella a narrar algo, perguntando se ela lembrava de um determinado momento e estabelecendo relação com o referente. Logo, a atividade de A.C pode ser um disparador para levar a fatos vivenciados pela criança, induzindo a mesma a produzir narrativas.

Em relação à estratégia de comparação, ela ensejou a aquisição de vocabulário uma vez que é mais fácil a criança mapear o significado do vocabulário pelo contexto comparativo, como ocorre na cena 1 do vídeo 3.

Partes do corpo da criança estarem presentes como elementos da atividade triádica na maioria das cenas de A.C. é um fato que gera certa inquietação e o levantamento de uma hipótese: Parece que colocar a parte do corpo como foco da A.C. é mais uma estratégia materna, considerando que é possível, mais facilmente, manter o contato visual com a criança, por conta da posição e proximidade do referente sob foco, minimizando os efeitos da atenção dividida e proporcionando uma maior transparência entre o sinal e o referente.

Em relação à forma como a mãe chamou a atenção da criança, ou seja, provoca uma mudança de olhar nela, foi verificado que o toque no corpo do infante, através de batidinha, se mostrou uma estratégia de alta recorrência e de grande funcionalidade no corpus. Além de utilizar provocações físicas como toques e apontação - ponta do dedo em contato referente, ponta do dedo ponta do dedo tocando o referente repetidamente, e sem contato com o referente; provocações linguísticas, ou seja, o uso da Libras; e o próprio olhar, como já descrito na literatura aqui estudada. Ela também usou, de maneira recorrente, o ato de segurar o referente em suas mãos, quando este era uma parte do corpo da criança. Assim, levantamos a hipótese de que segurar o referente, quando este é uma parte do corpo da criança, se caracterize como um manhês sinalizado, porém, seria necessário um estudo mais amplo para fazer tal afirmação.

Considerando que não encontramos na literatura aqui levantada referência à apontação em contato com o referente quando este é uma parte do corpo da criança, cabe destacar que essa prática também foi recorrente nos vídeos que tinham parte do corpo como elementos da tríade. Aparentemente, manter a ponta do dedo em contato com o referente ou tocando-o repetidamente, tem a função de enfatizá-lo, considerando que estas práticas estavam mais presentes em interações que envolviam a soletração manual, atividade nova para a criança.

Tanto o gesto de segurar a parte do corpo quanto tocá-lo com a ponta dos dedos de maneira constante ou repetida, apela para uma sensibilidade tátil na atividade da A.C., para além da sensibilidade visual. Parece que a condução do olhar da criança e de sua atenção tem uma maior chance de se fazer efetiva dessa forma.

Quanto ao olhar, ao longo dos vídeos, Fiorella fez uso dos três tipos de atenção, como também fez uso do olhar como elemento gramatical, acompanhando o uso de pronomes pessoais, pronomes demonstrativos e locativos.

Percebeu-se que a atenção de acompanhamento realizada pela criança teve grande recorrência ao longo dos vídeos, enquanto que a atenção direta e a atenção de verificação foram menos frequentes, mas foram sendo mais exploradas no decorrer dos vídeos.

No vídeo 6, cena 1, quando Fiorella já estava com mais de dois anos de idade, o refinamento da sua percepção da atividade de A.C se destacou no momento em que ela, com os olhos fixos no referente, fez um comentário em Libras sem olhar para a mãe, que também olhava para o mesmo referente e, em um dado momento, antes da sinalização de Fiorella, olhou para a criança. Aqui, fica evidente que o olhar da mãe, que não era um componente gramatical da Libras, teve um papel importante em comunicar para a criança a participação do seu par na interação triádica.

A troca de olhares entre mãe e filha foi constante a partir dos dois anos de Fiorella e ela demonstrou grande habilidade em coordenar sua atenção.

Em relação à apontação, mãe e filha usaram-na como elemento gramatical seja como pronome pessoal, demonstrativo ou advérbio de lugar. Fiorella também realizou a apontação enquanto gesto, sendo classificado como apontação protodeclarativa em dois momentos, mas, no segundo momento, após os dois anos, esse uso merece uma atenção maior, considerando que também não encontramos relato na literatura de que crianças surdas usam a apontação enquanto gesto após a aquisição do sistema pronominal. O curioso nesse uso é que em uma mesma frase, ela usou a apontação como pronome (elemento gramatical da Libras) e como gesto. Logo, a apontação enquanto gesto pode aparecer mesmo após a aquisição do sistema pronominal, porém, em substituição ao sinal, quando a criança não sabe como rotular o referente e usa a apontação para mostrá-lo, como aconteceu na cena 2 do vídeo 6. Assim, é possível que, mesmo após adquirir o sistema pronominal a criança faça uso da apontação enquanto gesto na falta de um léxico específico para se expressar.

A apontação também foi usada pelas interactantes dentro de um contexto inusitado: como pronome possessivo. Usado pela mãe e reproduzido pela filha, em mais de uma cena, essa apontação se apresenta fora da norma culta, uma vez que na libras os pronomes possessivos meu e seu não são realizados com apontação. Dessa forma, tal uso se configura como uma linguagem mais simples na interação com a criança. O uso diferente do pronome demonstrativo, com o apontar, parece ser um recurso muito visual por ter uma função dêitica mais evidente - considerando que o sistema pronominal já foi adquirido -, facilitando a relação entre objeto possuído e o sujeito possuidor, além de ser uma forma já conhecida pela criança para indicar um sujeito, fazendo referência a uma pessoa, justificando assim o seu uso. Logo, o uso desse vocabulário já conhecido pela criança, pode ser classificado como manhês por ser um vocabulário limitado.

A apontação não convencional, ou seja, com a configuração de mão diferente daquela com o dedo estendido apareceu no uso de um tipo de advérbio de lugar. O advérbio de lugar, que tipicamente é produzido com o apontar, quando modificado pelo advérbio dentro “ali dentro” “lá dentro” é produzido não com o apontar típico, mas com uma configuração de mão diferente, ou seja, um apontar não convencional. Lembrando que esse apontar não convencional, nesse contexto específico, pode ser visto na produção de surdos adultos, mas não foi citado na literatura aqui consultada.

Além do apontar protodeclarativo usado por Fiorella e já citado acima, diferentes gestos emblemáticos foram usados, por ambas as interactantes, ao longo das cenas analisadas e em diversos momentos da interação. Os gestos estavam presentes desde o momento de convidar o parceiro para a interação, seja tocando no corpo ou segurando uma parte dele, como fez a mãe, repetidamente, ao longo das cenas, e como já foi citado acima. Nesse contexto, tiveram a função de conseguir ou retomar a atenção da criança, na tentativa de iniciar ou manter um diálogo em curso.

Eles também estavam presentes ao longo das interações expressando consternação, espanto, indagação, comemoração, aprovação, satisfação e foram produzidos juntamente com expressões faciais que ajudam a identificar o sentimento ou a intenção que ele representava, auxiliando na construção do sentido da fala do outro e, por conseguinte, na manutenção do diálogo. O gesto emblemático aqui,

possivelmente, deu suporte na produção da criança quando esta ainda não produzia o léxico necessário para expressar determinado sentimento ou situação (vídeo 5, cena 1), (vídeo 6, cena 1) e também estava presente na produção do adulto sendo usado como um recurso estilístico.

Além de terem sido identificadas na sinalização da mãe diferentes expressões do manhês sinalizado/sinalização direcionada à criança (SDC), como repetições, sinalização no corpo da criança, vocabulário mais limitado, prolongamento da produção do sinal, como já relatado na literatura da área, foi identificado um tipo específico de prolongamento do sinal: quando este ocorre no final da frase.

Quando o prolongamento da produção do sinal ocorre no final de uma frase, ele, aparentemente, apresenta funções diferentes daquelas citadas por Meier (2006). Ou seja, foi identificado que o uso dessa estratégia nem sempre era para chamar a atenção para a sinalização da progenitora ou somente para fazer a criança repetir o sinal. Tal estratégia, quando presente no final da sentença, aparentemente, tem a função de buscar uma maior atenção para os detalhes, dando chance da criança perceber a configuração de mão e o ponto de articulação do sinal quando se trata de um novo sinal; conseguir que a criança repita o sinal, como já foi apontado por Meier (2006), apesar dele exemplificar esse intento relacionando com um outro tipo de manhês, a repetição do sinal; propor uma mudança de turno, quando vem no final de uma frase que não é interrogativa; indicar a espera de uma resposta do interlocutor, em frases interrogativas; não interromper o fluxo de pensamento da criança, enquanto ela está produzindo a resposta esperada, já que movimentos desnecessários poderiam atrapalhar esse fluxo.

Esse prolongamento no final de sentenças interrogativas foi altamente recorrente, assim como a manutenção do prolongamento mesmo após o interactante iniciar seu turno.

Por conta dessas diferentes funções identificadas quando o prolongamento ocorre no último sinal da frase, estamos chamando este fenômeno de “manutenção do sinal final”. E, considerando-se que é uma modificação na sinalização da mãe quando esta interage com a criança, é possível sugerir que a manutenção do sinal final seja uma característica da SDC, uma espécie de manhês, porém, é necessário que

pesquisas futuras corroborem ou não essa afirmação, a partir de um corpus mais amplo e diversificado. Fica a dúvida, também, se esse fenômeno é algo recorrente em díades surdas adultas ou se restringe à linguagem que é direcionada à criança.

No presente corpus, foi identificado que a repetição, que também é uma característica da SDC, pode ocorrer no movimento do sinal, no sinal e na frase. Além disso, a partir da análise dos dados levantados, ela também parece exercer diferentes funções: ênfase do referente (com o movimento repetitivo do pronome demonstrativo/pessoal tocando o referente com a ponta do dedo); confirmar a sinalização da criança (repetindo o sinal ou a frase que já foi dita anteriormente pela filha, com uma espécie de feedback positivo); revisão (quando a criança está tendo acesso a um conhecimento novo, como no caso da soletração manual, em que foi feita a repetição somente da soletração, e, outro momento da frase com a soletração “Esta é a M-A-O.”; e deixar o sinal visível (através da repetição exagerada do movimento de um sinal, é possível deixá-lo exposto por mais tempo para que a criança o visualize. Isso ocorreu quando, aparentemente, um novo sinal foi apresentado para a criança. Tem-se como exemplo o momento em que ela estava usando somente o gesto emblemático com o polegar levantado para afirmar que tinha pintura em um dos braços e a mãe, em seguida, usou o verbo “ter”, que teve o seu movimento repetido além do padrão adulto.).

Independente da função, essas modificações produzidas pela mãe na sua sinalização funcionam como um andaime e não são usadas somente para conseguir e manter a atenção dos filhos ou para que eles imitem sua produção. Os achados aqui indicam que, de uma maneira mais ampla, essas estratégias maternas dão suporte ao engajamento da criança na interação, conseqüentemente, à manutenção desta interação e ao desenvolvimento linguístico do infante.

O manhês produzido pela progenitora aparece na sinalização da criança em diferentes cenas,. Por ser um modelo linguístico, é natural que a produção materna reflita na produção da filha e até mesmo aquilo que não se espera, intencionalmente, que a criança reproduza, poderá aparecer na sua sinalização e é o que ocorre com o manhês. Foram identificados traços desse manhês na produção infantil através da repetição de sinais; repetição demasiada do movimento de sinais; e prolongamento

da duração do sinal, inclusive no final de sentenças. Portanto, traços do manhês na sinalização da criança parece ser um efeito colateral da SDC.

A partir das análises feitas, é necessário destacar a atuação da mãe como um parceiro atento e disposto na interação.

Nas primeiras cenas de A.C. era sempre a mãe que iniciava a interação triádica. Isso é muito comum quando a habilidade da atenção conjunta não está tão refinada na criança, como explica a literatura, e tem também um importante papel no desenvolvimento dessa habilidade, considerando que essas primeiras interações proporcionarão o exercício da A.C. pela criança.

Ela apresentou para a criança propostas de interação com maior nível de complexidade com o passar do tempo, a exemplo da brincadeira de esconder e encontrar, da inserção de um vocabulário mais complexo em substituição a um mais limitado e da soletração manual. No uso da soletração, ela parecia propor um avanço no desenvolvimento linguístico da filha, apresentando, propositalmente, uma forma mais complexa da língua. Logo a mãe apresentou um certo controle da complexidade envolvida na interação.

Ao perceber que a filha ainda confundia um determinado léxico, também se mostrou proativa nesse esclarecimento. Foi o que ocorreu quando ela produziu uma sinalização esclarecendo a relação entre terra e grama. Além disso, promoveu interações nas quais a filha foi induzida a utilizar o novo sinal aprendido. Como exemplo, vale citar o momento em que ela fez perguntas relacionadas a uma experiência passada da filha que provocaram o uso do sinal aprendido “grama”.

A todo tempo a mãe validava as respostas da filha (repetindo a resposta, usando um gesto emblemático de afirmação), e quando isso não ocorria, rapidamente, a criança percebia seu equívoco e buscava reformular sua resposta. Ou seja, a mãe se colocava como uma orientadora na produção da criança.

Uma outra situação que demonstra o engajamento materno e a importância dele é que, em alguns momentos, a mãe atribui sentido à sinalização limitada da criança em relação ao nível sintático. A mãe atribui um sentido mais complexo à sinalização da criança quando ela, simplesmente, citou um adjetivo ou quando apontou para o

pai, como ocorre na cena 2 do vídeo 2. Essa atribuição de sentido permitiu a manutenção do fluxo da interação, dentro de uma lógica de raciocínio construída pela mãe a partir de pistas dadas pela filha.

Para finalizar a discussão dos resultados é preciso falar sobre uma outra constatação: o funcionamento da Libras, em muitos momentos, atuou como um promotor da A.C..

A língua de sinais, por ter movimento, propiciou, em muitos momentos, o acompanhamento do olhar do interlocutor para certos pontos do espaço, logo, propiciou a A.C.. Isso parece ainda mais evidente nos substantivos e verbos que se relacionam com o local do referente no espaço, tendo como exemplo, os verbos “chamar” (vídeo 2) e “pintar” (vídeo 3), como também o substantivo “sinal” (vídeo 1). Logo, uma característica da língua, que é o seu funcionamento espacial, que por sua vez, está relacionado à modalidade da língua, contribui para a atividade de A.C..

Assim os resultados apontam para uma díade surda que teve sua interação marcada pela troca de olhares frequentes; pelo uso dos diferentes tipos de atenção, dando pistas sobre a participação do interlocutor na interação; pela produção de gestos emblemáticos que convidavam para a interação e que davam suporte ao fluxo da interação quando havia desconhecimento do sinal, ou ainda como um recurso estilístico; pelo uso de apontação, não somente enquanto elemento gramatical, como também como gesto emblemático, quando produzida por Fiorella, funcionando como um recurso quando não se conhece o sinal.

Na interação foi marcante, também, a presença do manhês, principalmente, com repetições e prolongamento da produção do sinal, que, aparentemente, desempenhavam diferentes funções na interação, para além daquelas encontradas na literatura. Além disso, traços do manhês sinalizado se fizeram presentes na sinalização da criança.

A manutenção do sinal final, que também teve uma alta recorrência, é, possivelmente, um manhês, mas ainda é necessária uma maior investigação.

A participação da mãe de Fiorella na interação remete à Vygotsky que fala sobre a importância desse parceiro mais experiente na interação, e que ajuda a criança a sair da *zona de desenvolvimento real*, que envolve aquilo que a criança já realiza sozinha, para a *zona de desenvolvimento potencial*, que está relacionada a desempenhos possíveis, com a ajuda de interactantes mais avançados.

Quadro 21- Resultados da pesquisa

RESULTADOS DA PESQUISA	
Interação triádica	<p>-Os referentes recorrentes foram: animais (4) e partes do corpo da criança (5);</p> <p>-Os referentes foram explorados de diferentes formas: brincadeiras, perguntas, produção de narrativa, descrição e comparação.</p> <p>-A.C. pode ser um disparador para levar a fatos vivenciados pela criança, estimulando-a a produzir narrativas;</p> <p>-Foram usadas diversas estratégias para provocar a mudança de olhar na criança: batidinha e segurar o referente (parte do corpo) -alta recorrência -; apontação (tocando o referente - alta recorrência (parte do corpo)-, tocando repetidamente, sem tocar)); uso da Libras; e o olhar;</p> <p>-A mãe apareceu como uma parceira atenta e disposta na interação: convidava para a interação (início); apresentava propostas com maior complexidade (brincadeira de esconder e encontrar, substituição de gesto por léxico, inclusão da soletração); proativa em esclarecimentos (terra <i>versus</i> grama); atuava como orientadora da produção da criança (validação de resposta da criança <i>versus</i> reformulação de resposta); atribuía sentido à sinalização limitada da criança</p>

	<p>(nível sintático - “branco“ e “ele“);</p> <p>-O funcionamento da Libras como elemento facilitador da A.C.: sinais que se relacionam com o local do referente e conduzem o olhar (possibilitado pelo movimento, pela modalidade da língua). Ex.: pintar, sinal.</p>
Olhar	<p>-Fiorella usou os três tipos de atenção: acompanhamento (mais recorrente), direta e de verificação (menos recorrente);</p> <p>-Fiorella usou do olhar como elemento gramatical da Libras (acompanhando pronomes pessoais, demonstrativos e locativos);</p> <p>-O olhar (não gramatical) da mãe teve um papel importante em comunicar para a criança a participação do seu interlocutor na interação triádica. (vídeo 6, cena 1- olhando para o notebook Fiorella sinalizou “cavalo”);</p> <p>- A troca de olhares entre mãe e filha foi constante a partir dos dois anos de Fiorella e ela demonstrou grande habilidade em coordenar sua atenção.</p>
Apontação	<p>-Mãe e filha usaram a apontação como elemento gramatical: pronome pessoal, demonstrativo e advérbio de lugar;</p> <p>-Fiorella realizou a apontação enquanto gesto protodeclarativa (vídeo 1 e 6): no vídeo 6 foi usada após os 2 anos (diferente do que consta na literatura consultada: apontação não usada após a aquisição do sistema pronominal). Ex.: apontação (pronome - ele) + apontação (gesto - cavalo);</p> <p>-Ambas usaram a apontação como pronome possessivo (contexto</p>

	<p>inusitado): MANHÊS SINALIZADO (linguagem limitada)Ex.: “ Belinda é minha (apontação) e Mia é sua (apontação);</p> <p>-Ambas usam a apontação não convencional para um tipo de advérbio de lugar (adv. lugar + dentro): usado por adultos surdos, mas não encontrado na literatura consultada.</p>
<p>Gestos emblemáticos</p>	<p>-Usados por ambas as interactantes.</p> <p>-Usados como convite para a interação (tocando ou segurando parte do corpo), com função de iniciar ou manter um diálogo.</p> <p>-Presentes ao longo da interação (expressando consternação, espanto, indagação, comemoração, aprovação, desconhecimento, satisfação), dando suporte na produção da criança quando esta ainda não produzia o léxico correspondente e presente na produção do adulto como um recurso estilístico.</p>
<p>Manhês sinalizado (SDC)</p>	<p>-A SDC apresentou repetições, sinalização no corpo da criança, vocabulário mais limitado e prolongamento da produção do sinal;</p> <p>-Foi identificado um tipo específico de prolongamento do sinal: prolongamento no final da frase “manutenção do sinal final”, com funções variadas: buscar maior atenção aos detalhes (novo sinal); buscar a repetição do sinal; propor mudança de turno; indicar a espera de uma resposta (interrogativas - alta recorrência); não interromper o fluxo de pensamento da criança (durante a resposta - alta recorrência);</p> <p>-A repetição (característica da SDC) ocorreu em diferentes contextos: movimento do sinal, sinal e frase. A</p>

	<p>repetição apresentou funções variadas: ênfase do referente (com o movimento repetitivo do pronome demonstrativo/pessoal tocando o referente com a ponta do dedo); confirmar a sinalização da criança (repetindo o sinal ou a frase que já foi dita pela filha); revisão (quando a criança está tendo acesso a um conhecimento novo.; e deixar o sinal visível (através da repetição exagerada do movimento de um sinal).</p> <p>Ex: “Esta é a M-A-O.” (revisão) - foi feita a repetição somente da soletração, e, em outro momento, da frase com a soletração.</p> <p>Ex: Apresentação do verbo “ter” substituindo o gesto com polegar estendido (deixar o sinal visível).</p> <p>- Traços do manhês na produção infantil: repetição de sinais; repetição demasiada do movimento de sinais; e prolongamento da duração do sinal, inclusive no final de sentenças.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 22- Contribuições da pesquisa

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA
<p>1- O entendimento de que a interação mediada pela Libras, em atividades de A.C. é multimodal. --- Gesto e olhar não gramaticais podem emergir na interação através da Libras. Logo, tanto o olhar gramatical como o não gramatical, tanto a apontação gramatical como a não gramatical podem emergir (inclusive numa mesma sentença), assim como outros gestos emblemáticos;</p> <p>2- Evidência de que a apontação (gesto) pode ocorrer após a aquisição do sistema pronominal (desconhecimento do sinal -apontação protodelcarativa);</p> <p>3- A hipótese levantada de que a mãe parece buscar uma transparência através de diferentes estímulos (visual, tátil) foi reforçada pelos dados levantados neste corpus. (Segurar e tocar no referente);</p>

4- Identificação de um tipo específico de prolongamento do sinal no corpus (recorrente): quando este ocorre no final da frase, apresentando, aparentemente, diferentes funções. (manutenção do sinal final);

5- Indícios de que há traços do manhês sinalizado na sinalização da criança (efeito colateral);

6- Apresentação de evidências de que o funcionamento espacial da Libras favorece a A.C., conduzindo o olhar para o referente (CL - pintar, sinal).

7- Algumas hipóteses levantadas:

- Colocar a parte do corpo como foco da A.C. é mais uma estratégia materna, considerando que é possível, mais facilmente, manter o contato visual com a criança, por conta da posição e proximidade do referente sob foco, minimizando os efeitos da atenção dividida e proporcionando uma maior transparência entre o sinal e o referente;
- Segurar o referente, quando este é uma parte do corpo da criança, se caracteriza como um manhês sinalizado;
- A manutenção do sinal final é uma expressão da SDC e apresenta diferentes funções;
- Traços do manhês aparecem na sinalização das crianças como um efeito colateral da SDC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma perspectiva teórica multimodal da linguagem e do fato de que a atenção conjunta é uma habilidade sociocognitiva de grande importância para o desenvolvimento linguístico, a presente pesquisa foi delineada com o objetivo de identificar como aspectos da multimodalidade se apresentam nas atividades de atenção conjunta entre mãe e bebê, ambas surdas, que têm a Língua Brasileira de Sinais como língua de interação e teve como referencial teórico estudiosos dos Estudos Surdos, contribuindo com uma visão socioantropológica da surdez; da Aquisição da Linguagem; da Aquisição da Linguagem de Crianças Surdas; da Multimodalidade da Linguagem; e da Atenção Conjunta.

O olhar e a apontação foram escolhidos como principais elementos da multimodalidade a serem analisados, apesar de que outros gestos emblemáticos também passaram a assumir importância no trabalho considerando que o uso deles apareceu como estratégia materna recorrente para chamar a atenção da criança tanto no referencial teórico, como nos dados aqui coletados.

Acredita-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado considerando que as cenas demonstram que a interação na díade surda apresenta uma diversidade de modos de linguagem que envolve o uso da Língua Brasileira de Sinais; do olhar enquanto elemento gramatical da Libras, mas também como um outro modo de linguagem que contribui para a interação e independe do uso da língua de sinais; da apontação como elemento gramatical da Libras, mas também como gesto emblemático - apontação protodeclarativa -, apesar que esse último apareceu somente na sinalização da criança; e de outros gestos emblemáticos.

Com exceção da apontação protodeclarativa, todos os outros modos de linguagem foram recorrentes na produção dos dois componentes da díade e tanto os elementos gestuais quanto o olhar deram suporte à interação sendo utilizados com diferentes funções. O olhar deu pistas sobre a participação do outro na interação e sobre o referente sob foco na atenção conjunta. A apontação, enquanto gesto, foi utilizada como elemento protodeclarativo, mas também como estratégia comunicativa na falta do conhecimento do léxico pela criança. Os outros gestos emblemáticos que apareceram nos dados foram usados para convidar o parceiro para a interação, para

dar continuidade à interação, na falta de conhecimento de um léxico específico, e como recurso estilístico. A apontação e outros gestos, quando usados na falta de um léxico, possibilitaram a manutenção do fluxo da interação.

A apontação, o olhar e alguns gestos também foram componentes importantes nas intervenções maternas para conseguir e manter a atenção da criança, e na SDC de um modo geral.

Foi verificado que as intervenções maternas andaimam a aquisição lexical e o desenvolvimento linguístico de maneira mais ampla e que os diferentes modos de linguagem estavam presentes tanto nessas intervenções da mãe, como na produção da criança, possibilitando o fluxo da interação durante a atividade de A.C., que por sua vez, teve aqui corroborada sua importância para o desenvolvimento linguístico. Portanto, é possível afirmar que a interação nesta díade surda foi marcada pelo uso de uma linguagem multimodal e que seus diferentes modos de linguagem contribuíram de diversas maneiras para o desenvolvimento linguístico da criança.

No entanto, esta pesquisa possui também limitações. Por ser um estudo de caso, não possibilita generalizações, logo, algumas hipóteses aqui levantadas necessitam de verificação em futuras pesquisas. Além disso, o fato dos dados terem sido acessados somente por vídeo, se torna um fator limitante, considerando que, em alguns momentos, não era possível precisar o direcionamento do olhar dos interactantes. A participação do pesquisador *in loco*, teria facilitado essas percepções que a câmera não possibilitou.

Sugere-se como pesquisas futuras a verificação das diferentes funções da repetição presente na sinalização direcionada à criança, como também a verificação da existência da manutenção do sinal final na frase e suas diferentes funções em outras díades de mãe e filha surdas e, conseqüentemente, da sua configuração como um manhês sinalizado. Propõe-se também a investigações do gesto de segurar uma parte do corpo da criança como um manhês, quando este é um referente da A.C..

REFERÊNCIAS

ALBANO, E. C. *Da fala à linguagem: Tocando a fala de ouvido*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1990.

ÁLLAN, S.; SOUZA, C. B. O Modelo de Tomasello sobre a Evolução Cognitivo Linguística Humana. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 25, n. 2, p. 161-168, June 2009. Electronicc. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Apr. 2021.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2006, v. 36, n. 129, pp. 637-651. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>>. Epub 01 Feb 2007. ISSN 1980-5314. Acesso em: 10 Mar. 2022

AQUINO, F.; SALOMÃO, N. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 233-241, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/9jjyHvZCPYh3WGPddmSxJRg/#> Acesso em: Nov. 2023.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem*. Curitiba: Appris, 2018.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. *Signótica*, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 469-491, 2012a. DOI: 10.5216/sig.v24i2.18782. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/18782>. Acesso em: Nov. 2021.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: O envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. *Investigações*, v. 25, n. 2, p. 157-183, 2012b. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/344/0> Acesso em: 11 Nov. 2021.

BARRET, M. Desenvolvimento lexical inicial. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BENTO, N. A. Os parâmetros fonológicos: configuração de mãos, ponto de articulação e movimento na aquisição da Língua Brasileira de Sinais - um estudo de caso. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8409/1/Nanci%20Araujo%20Bento.pdf> . Acesso em: Fev. 2022

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAVALCANTE, M. C. B. (2009a). *A matriz gesto-fala em aquisição da linguagem: observando o diálogo em manhês*. In: vi congresso internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa. Anais da ABRALIN 40 anos. João Pessoa : Idéia, v. 1. p. 24252434. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Marianne%20C.%20B.%20Cavalcante%20-%20ok.pdf UFPB . Acesso em: 15 Abr. 2021.

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos multimodais para as pesquisas em aquisição da linguagem, *Revista Linguagem e Ensino*, vol 21, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15199/9377> . Acesso em: 15 abril 2021.

CAVALCANTE, M. C. B.; BRANDÃO, L. W. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 54, n. 1, p. 55–66, 2012. DOI: 10.20396/cel.v54i1.8636971. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636971>. Acesso em: 5 Dez. 2023.

CERQUEIRA, I. de F. *Vendo Vozes e ouvindo mãos: O que os sinais caseiros nos dizem sobre aquisição de linguagem ou da linguagem*. 2021. Tese (Doutorado em Aquisição da Linguagem)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36040/1/Tese%20de%20Doutorado.pdf> Acesso em: Nov. 2022.

FELIPE, T. A. *Libras em contexto: Curso básico: Livro do estudante*. 8. Ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERNANDES, S. *Educação de surdos*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KAIL, M. *Aquisição de linguagem*. São Paulo: Parábola, 2013.

KENDON, A. Gesture. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 26 (1997), pp. 109-128. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2952517> . Acesso em: Jun. 2023.

LIEBERMAN, A. M.; HATRAK, M.; MAYBERRY, R. I. Learning to Look for Language: Development of Joint Attention in Young Deaf Children. *Language learning and development: the official journal of the Society for Language Development*. Vol. 10, No. 1, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3865891/#!po=82.5301> Acesso em: 10 Mai. 2021.

LILLO-MARTIN, D. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. In: QUADROS, R. M. de ; VASCONCELOS, M. L. B. (Orgs.). *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais – TISLR 9 – 9th Theoretical Issues in sign language research conference*. Florianópolis: Arara Azul, 2006. Disponível em: https://editora-arara-azul.com.br/ebooks/catalogo/completo_port.pdf. Acesso em: Fev. 2022.

LOCKE, J. L. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCNEILL, D. So you think gestures are non-verbal?. In: *Psychological Review*. University of Chicago, Vol. 92, No. 3, p. 350-371, 1985. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/229068226> . Acesso em: 09 Março 2022

MEIER, R. P. Modalidade e Aquisição da Língua: estratégias e restrições na aprendizagem dos primeiros sinais. In: QUADROS, R. M. de; VASCONCELOS, M. L. B. (Orgs.). *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais – TISLR 9 – 9th Theoretical Issues in sign language research conference*. Florianópolis: Arara Azul, 2006. Disponível em: https://editora-arara-azul.com.br/ebooks/catalogo/completo_port.pdf. Acesso em: Fev. 2022.

O DIÁRIO de Fiorella. Disponível em : <https://www.youtube.com/c/ODiariodaFiorella/videos> . Acesso em: Nov. 2020.

O DIÁRIO de Fiorella. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=MAUMghL-fqs&t=3s> . Acesso em: Nov. 2020.

O DIÁRIO de Fiorella. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=IjOwG9HhJiY&t=18s> . Acesso em: Nov. 2020.

O DIÁRIO de Fiorella. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=HAgT2eQZm70> . Acesso em: Nov. 2020.

O DIÁRIO de Fiorella. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=JLB-3YtmlyU> . Acesso em: Nov. 2020.

O DIÁRIO de Fiorella. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=76NBZ1V6vhE&t=26s> . Acesso em: Nov. 2020.

PAIVA, V. Teoria Sociocultural. In: *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola editorial, 2014. (colocar páginas do capítulo sobre a teoria sociocultural)

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez*. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PORTO, M. Relação gestos/sinais em Libras: uma análise baseada no contínuo de Cornelia Müller. *Revista da Abralín*. v. 20, n. 2, p. 1-25, 2021.

PUHL, J.; BORGES, E.; SILVA, R. Abordagem ecológica e emergência de classificadores na Libras *Calidoscópio* Vol. 16, n. 1, p. 87-102, jan/abr 2018 Unisinos - doi: 10.4013/cld.2018.161.08. Disponível em: file:///C:/Users/Claudiane%20S%20Soares/Downloads/editor,+ART08_Puhl.pdf. Acesso em: Dez. 2023.

QUADROS, R. M. de. A Aquisição das línguas de sinais. In: QUADROS, R. (Org.). *Estudos surdos IV*. Petrópolis (RJ): Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. *A língua de sinais: instrumento de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SILVA, P. M. S. da. *Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12023> . Acesso em: Set. 2021.

SILVA, P. M. S. da; LIMA, V. P. de. *Estratégias multimodais: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança com surdez*. Anais do I CONEIL... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72016>>. Acesso em: Jan. 2022.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TEIXEIRA, E. R. (2020) CAPÍTULO 2 - A aquisição de língua materna: da pré-fala à fala. (parcialmente publicado em TEIXEIRA, E. R. *Psicolinguística*. UNIFACS – Educação a Distância: Universidade Salvador, 2011). http://ead.unifacs.br/curso_grad_letras.html. Disponível in Moodle UFBA: https://ava.ufba.br/pluginfile.php/606472/mod_resource/content/3/CAP%C3%8DTULO%202%20%20A%20AQUISI%C3%87%C3%83O%20DA%20LINGUA%20MATERN A.pdf

TEIXEIRA, E. R.; CERQUEIRA, I. O problema da iconicidade na eliciação de sinais caseiros. *Letrando*. vol. 4, jan. /jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistaletrando.com.br/revista/volume4/05.Elizabeth-Ivanete.pdf> Acesso em: Mar. 2022.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

TOMASELLO, M.; FARRAR, M. J.. Joint Attention and Early Language. In: *Child Development*, vol. 57, no. 6, 1986, p. 1454–1463. JSTOR, Disponível em: www.jstor.org/stable/1130423. Acesso em: 23 Junho 2021.

VAZ DA SILVA, F. Atenção conjunta em crianças surdas: Especificidades do desenvolvimento e implicações para as práticas. *Da Investigação às Práticas*, v.II, n. 1, 2012. p. 51-67. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292976856_Atencao_conjunta_em_crianças_surdas_especificidades_do_desenvolvimento_e_implicacoes_para_as_praticas Acesso em: Set. 2021

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=O+estudo+de+Caso+como+Modalidade+de+Pesquisa&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart. Acesso em: Mar. 2021.

VIGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. (Trad. Paulo Bezerra) 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.