

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Processos de estabelecimento da atenção conjunta em um bebê
vidente e em outro com deficiência visual severa

Katia Miguel Colus

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de
São Paulo, como parte das exigências para obtenção do
título de mestre em Ciências, área: Psicologia.

Ribeirão Preto-SP
2012

KATIA MIGUEL COLUS

Processos de estabelecimento da atenção conjunta em um bebê
vidente e em outro com deficiência visual severa

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de
São Paulo, como parte das exigências para obtenção do
título de mestre em Ciências, área: Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Katia de Souza Amorim

Ribeirão Preto-SP
2012

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

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-Universidade de São Paulo

Colus, Katia Miguel.

Processos de estabelecimento da atenção conjunta em um bebê vidente e em outro com deficiência visual severa/Katia Miguel Colus; orientadora Profª. Dra. Katia de Souza Amorim – Ribeirão Preto, 2012.

123 p.

Dissertação (mestrado)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento Humano.

1. Atenção conjunta. 2. Bebê. 3. Visão. 4. Cegueira. 5. Deficiência visual severa.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Katia Miguel Colus

Processos de estabelecimento da atenção conjunta em um bebê vidente e em outro com deficiência visual severa

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências. Área: Psicologia.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof^a Dr^a _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof^a Dr^a _____

Instituição _____

Assinatura _____

Este trabalho é dedicado a Fernando, Sofia e Maria Fernanda. A eles, meu eterno amor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Katia de Souza Amorim, pessoa imprescindível em minha formação como pesquisadora. Com ela aprendi a fazer pesquisa com rigor e com ética, com respeito às ideias e às pessoas, com comprometimento e generosidade.

Aos bebês participantes e suas famílias, que me permitiram partilhar de suas vidas e de suas rotinas, possibilitando a realização desta pesquisa.

À Banca de Qualificação e de Defesa, que valiosamente contribuiu para o percurso deste trabalho.

Às Cindedianas: Carolina Alexandre Costa, Gabriella Garcia de Moura, Fernanda Lacerda Silva, Lúcia Tinós, Ludmilla Dell'Isola Pelegrini Melo Ferreira, Luíza Menezes, Natália Santos. A outras cindedianas, não tão próximas, meu obrigada também.

Ao Ronie, pelo auxílio com materiais de pesquisa, textos e informações técnicas importantes.

À FAPESP, à Capes e ao CNPq pelo financiamento e apoio a esta pesquisa.

À FFCLRP-USP pelo apoio acadêmico.

À Profa. Dra. Sueli Cristina de Pauli Teixeira, pela sugestão de orientadora, que se concretizou.

Ao Prof. Dr. Jayter de Paula Silva, pela ajuda na busca do bebê com deficiência visual severa.

À Elizabeth Cristina Pilan Jorge, pela ajuda sempre pronta e certa.

A todos aqueles que não foram diretamente citados, mas que contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero obrigada.

RESUMO

Colus, K. M. (2012). *Processos de estabelecimento da atenção conjunta em um bebê vidente e em outro com deficiência visual severa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.

A atenção conjunta é considerada, na literatura específica, como sendo uma habilidade fundamental do bebê para que este possa, a partir dela, estabelecer um conjunto de dimensões básicas no seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. A atenção conjunta se refere a comportamentos como olhar na direção do olhar do outro, observar a face, a intenção e os interesses do outro, mostrar e compartilhar interativamente objetos com outros. Episódios de atenção conjunta, portanto, podem quase ser denominados de episódios de atenção visual conjunta. Esta capacidade, como dado eminentemente visual, tem sido considerada como crucialmente importante para o desenvolvimento da capacidade interativa do bebê, sendo indispensável para que este se socialize. Entretanto, ao se pensar estes processos em crianças cegas ou com deficiência visual severa, depara-se com a pouca quantidade de informação disponível em dados de pesquisas. Assim, a meta desta pesquisa foi investigar se ocorreu e como ocorreu a construção, o estabelecimento e a manutenção do processo de atenção conjunta em um bebê vidente e um bebê com deficiência visual severa, ambos em interação com os parceiros em seu entorno. Para tal, partiu-se da verificação de quais pistas sensoriais o bebê ou os parceiros circundantes se utilizam nas interações (se pistas visuais, táteis, vestibulares, auditivas, cinestésicas, olfativas ou gustativas) para iniciar, estabelecer e manter a atenção conjunta. Utilizou-se de estudo de casos múltiplos-exploratórios, envolvendo um bebê com deficiência visual severa e sua família vidente, fazendo-se um contraponto com um bebê vidente em uma família também vidente. O contraponto se mostrou importante para dar visibilidade a recursos e aspectos específicos do processo, e também preservar as características dos ambientes em que os bebês e suas famílias se encontram. A perspectiva sócio-interacionista permitiu a compreensão dos processos desenvolvimentais que ocorrem nestas situações. A construção do corpus se deu através de videograções, posteriormente recortadas de acordo com sua relevância para a verificação da meta proposta, sendo as cenas selecionadas transcritas. Para a análise destes recortes considerou-se a abordagem microgenética, com aporte metodológico da Rede de Significações funcionando como proposta privilegiada e possibilitadora da compreensão da complexidade dos processos. Como resultados, verificou-se que para o bebê vidente, os dados encontrados confirmam o que a literatura específica indica como sendo o percurso típico para a construção da atenção conjunta. Para o bebê com deficiência visual severa, nota-se também, a partir de outras pistas que não as visuais, o estabelecimento e a manutenção do processo de atenção conjunta. Sugerem-se, entretanto, mais pesquisas a respeito destas questões, não só para se buscar mais dados a partir de outros bebês videntes e também com as mesmas características sensoriais diferenciadas da cegueira ou da deficiência visual severa, como também para contribuir com a construção de novos dados teóricos a respeito do tema.

Palavras-chave: atenção conjunta, bebê, visão, cegueira, deficiência visual severa

ABSTRACT

Colus, K. M. (2012). *Establishment of joint attention in a seer baby and in a severe visual impairment baby*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.

Joint attention is considered, in specific literature, as a fundamental skill of the baby. Through this ability, the baby sets up a group of basic dimensions in his cognitive, social and affective development. Joint attention refers to behaviors like looking in the direction of someone else's gaze, observe the face, the intent and the interests of the other, pointing out and sharing objects interactively with other. Joint attention episodes, therefore, can almost be called joint visual attention episodes. This ability, basically as a visual fact, has been considered as crucially important for the development of the interactive capabilities of the baby, becoming essential for his socialization. However, there is few survey data about joint attention in severe visual impairment or blind children. Therefore, this research aims to investigate if occurs and how occurs the construction, establishment and maintenance of joint attention process in a seer baby, and in a severe visual impairment baby, both in interaction with surrounding partners. This work is intended to check what sensorial cues are being used, by the baby or by the surrounding partners, in their interactions (whether visual, tactile, vestibular, auditory, kinesthetic, olfactory or gustatory) to initiate, establish and maintain joint attention. It was chosen the methodology Exploratory Multiple Case Study, involving a severe visual impairment baby and its seer family, as a counterpoint to a seer baby and its seer family. This approach offered additional visibility to some specific aspects in joint attention, and, in addition, to preserving surrounding characters in which babies and their families are involved. The Social-Interactionist Perspective allowed the understanding of such developmental processes. Corpus Construction were captured on digital video recordings, subsequently prepared accordingly to the work goal and its relevancy. The selected scenes were transcribed. For the analysis of these clippings was considered a microgenetic approach. The Network of Meanings sustained the comprehension of joint attention processes and offers methodological support. As an outcome for the seer baby, this work endorses what specific literature indicates for the establishment of joint attention in a typical development child. For this baby with severe visual impairment, it was observed establishment and maintenance of joint attention process, from non visual sensory cues. However, it suggests more research on these issues to generate new contributions over the theme joint attention, not only to seer babies, but also to severe visual impairment babies. These future works might contribute to build new theoretical data on joint attention, in typical or even atypical sensorial conditions of development.

Key words: joint attention, baby, blindness, vision, severe visual impairment

SUMÁRIO

1. Introdução	10
1.1 A psicologia do desenvolvimento que norteia este trabalho	10
1.2 O desenvolvimento do bebê	14
1.2.1 O olhar e a apreensão do mundo	16
1.2.2 A atenção conjunta	20
1.2.3 A atenção conjunta na literatura da área	24
2. A visão e suas deficiências	32
2.1 Outras modalidades perceptivo-sensoriais	35
3. Justificativa	37
4. Objetivos	38
5. Percursos e procedimentos metodológicos	39
5.1 Considerações gerais sobre o aporte teórico que fundamenta o percurso	39
5.2 O estudo de caso como possibilidade de abordagem	40
5.3 Procedimentos éticos	42
5.4 Sujeitos participantes	43
5.4.1 O bebê vidente: Marcelo	44
5.4.2 O bebê com deficiência visual severa: Mariana	45
5.5 Procedimentos de coleta e registro de dados	49
5.6 Procedimentos de coleta dos dados e a construção do corpus	50
5.7 Análise dos dados	52
6. Resultados	54
6.1 Marcelo	54
Episódio 1	54
Discussão do episódio 1	55
Episódio 2	58
Discussão do Episódio 2	59
Episódio 3	62
Discussão do episódio 3	63
Episódio 4	64
Discussão do episódio 4	67
Episódio 5	68

Discussão do episódio 5	70
6.1.2 Sintetizando os resultados de pesquisa obtidos através de Marcelo	72
6.2 Mariana	75
Episódio 1	75
Discussão do episódio 1	77
Episódio 2	79
Discussão do Episódio 2	81
Episódio 3	82
Discussão do episódio 3	84
Episódio 4	85
Discussão do episódio 4	87
Episódio 5	88
Discussão do episódio 5	90
6.2.2 Sintetizando os resultados de pesquisa obtidos através de Mariana	91
7. Considerações preliminares	98
8. Considerações finais	105
Referências	108
Anexos	118
Anexo A – Trabalhos obtidos a partir da revisão bibliográfica	118
Anexo B – Datas das sessões de videogravações de Marcelo e de Mariana	119
Anexo C – Termo de consentimento livre e esclarecido com autorização de utilização de imagem	120

1 INTRODUÇÃO

1.1 A psicologia do desenvolvimento que norteia este trabalho

Clarke-Stewart e Friedman (1987) referem que muito se caminhou, nos últimos dois séculos, para se chegar ao que hoje se conhece e compreende em termos de desenvolvimento da criança, particularmente da criança pequena. Referem que, com Darwin, lançaram-se as bases para o conceito de estágios do desenvolvimento. A partir do sistemático registro das mudanças identificadas em seu primeiro filho, Darwin teria criado um “baby journal”, o qual viria a representar uma das primeiras ferramentas de coleta de dados da psicologia da criança.

Segundo Clarke-Stewart e Friedman (ibid), após Darwin, muitos outros estudiosos se seguiram na construção da psicologia do desenvolvimento da criança. Cada qual, partindo de diferentes pressupostos, situou-se em uma particular abordagem teórica, lançando bases conceituais distintas e criando instrumentos específicos para investigar o desenvolvimento e os comportamentos da criança. Nesse processo, várias vertentes teóricas se estabeleceram, muitas pesquisas foram geradas; e as abordagens enfatizaram aspectos diversos que resultavam em diferentes modos de conceber a criança e sua subjetividade.

Dentro de algumas dessas perspectivas, por muito tempo, encarou-se os processos de desenvolvimento como se dando independentemente do contexto ou das construções sociais e históricas nas quais o sujeito estava inserido. Predominantemente, esses processos foram vistos como capacidades e possibilidades que naturalmente emergiam do/no âmbito individual, sendo biologicamente dadas/constituídas. Esta concepção inatista de ser humano propunha a primazia do sujeito sobre o objeto, visto que a pessoa já nascia com potencialidades e estas se desenvolvem durante sua maturação. Por outro lado, existia a perspectiva ambientalista, em que o ambiente era a força determinante na constituição do sujeito. Foi com base nesta filosofia empirista que a psicologia buscou se consolidar como ciência, apoiando-se no modelo das ciências naturais, de modo a explicar o comportamento humano. (Paini et al,1997, p. 147-148)

Em contraponto a essas abordagens, e em uma tentativa de superação da crise que se instaurara na psicologia, cindida entre o inatismo e o ambientalismo, outras perspectivas propuseram uma diferente compreensão do processo de desenvolvimento. Nessas, enfatiza-se o papel da interação pessoa-contexto, estando as pessoas imersas em processos sociohistóricos, os quais não fecham com contornos claros e definitivos os limites, as possibilidades interativas e os percursos. Aquelas perspectivas propõem, assim, o desenvolvimento como ocorrendo através de processos dialógicos, em contextualizados espaços interativos. Nessa abordagem, uma perspectiva linear é abandonada em favor de uma apreensão dos diversos elementos e das múltiplas vozes interativas que, em um processo complexo (no dizer de Morin, 1990), contribuem para constituir as pessoas, ininterruptamente. A noção de desenvolvimento transcende assim uma direção unívoca e unideterminante, a qual resulta tanto empobrecida quanto empobrecedora.

Tais abordagens, que poderiam ser chamadas de dialéticas (no sentido de uma contínua relação entre tese e antítese, geradora de sínteses que superam as anteriores, como discutem Clarke-Stewart e Friedman (1987)), têm seu foco muito mais no processo contínuo de desenvolvimento humano, do que na discussão de períodos ou estágios de vida previamente determinados. Um dos pensadores mais influentes dessa perspectiva é Lev S. Vygotsky¹, que entendia que a criança participa ativamente destes processos, contribuindo para constituir seu ambiente ao mesmo tempo em que é constituída por ele. Foi a partir da década de 1980 do século passado (quando as obras de Vygotsky foram traduzidas e divulgadas no ocidente), que essa perspectiva passou a ser mais amplamente considerada como base para a análise dos processos.

Nessa abordagem, Vygotsky considerava a noção de materialismo histórico de Marx e Engels como condição para a compreensão do desenvolvimento humano. Ou seja, ele destacava a premência das condições concretas de vida para sua estruturação e fluxo de transformações. A influência destes dois pensadores sobre Vygotsky foi profunda, como ele mesmo atesta em sua obra *Pensamento e Linguagem*: (1989, p. 9)

Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos. O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente.

Nessa perspectiva, ele destaca o papel das relações sociais.

¹ Há diferentes grafias sendo usadas para referir o nome Vygotsky, tais como Vígotsky, Vígotski ou Vígotskii, além da já citada. Neste trabalho, de modo a se fazer uma uniformização da apresentação do autor, utilizou-se Vygotsky, por ter sido a grafia mais comumente encontrada nos textos consultados.

Com base nisso, Pino (2000, p.46) argumenta que, para Vygotsky, “toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social”. Nesse sentido, pode-se afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor. Os aspectos sociais e culturais deixam de ser apenas pano de fundo para o desenvolvimento, para se constituírem em instâncias fundantes dos processos de desenvolvimento. Este se daria, portanto, ao longo de todo o ciclo vital, permeado e determinado pelas interações significativas que nele ocorrem.

Assim, como discute Góes (2000b), para Vygotsky, “as funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói a partir delas”. Nesse sentido, ele afirma que ‘nós nos tornamos nós mesmos através dos outros’ e que ‘eu sou uma relação social de mim comigo mesmo’. Em síntese, o modelo histórico-cultural, privilegiado nesta pesquisa, não dá primazia ao homem ou ao ambiente; propõe, ao contrário, uma relação que é interativa e recíproca.

Outro autor que traz importantes contribuições para uma compreensão interacionista dos processos de desenvolvimento é Henry Wallon. Para ele, a presença do outro possibilita que a pessoa se estruture e se constitua como indivíduo. Desde o recém-nascido, a existência do outro como parceiro relacional é o que permite essa constituição (1959, apud Werebe & Nadel-Brulfert, 1986, p.161). Ele diz:

O recém-nascido é um ser cuja totalidade das reações necessita ser completada, compensada, interpretada. Incapaz de efetuar algo por si próprio, ele é manipulado pelo *outro* e é, nos movimentos deste outro, que suas primeiras atitudes tomarão forma. Porém, antes de lhe serem diretamente úteis, seus gestos suscitarão nas pessoas que o rodeiam as intervenções úteis ou desejáveis. São gestos que estão, principalmente, relacionados a seus estados de bem-estar, de mal-estar ou de necessidade, gestos que pertencem aos sistemas espontâneos das manifestações afetivas, ao domínio do emocional.

Portanto, para este autor e para aqueles que o respaldam, o desenvolvimento humano não é um processo dado, geneticamente determinado, onde apenas o relógio da maturação determinará o momento de emergência dos comportamentos. É sim um processo mediado pelo meio, este agindo como lugar e recurso. Nesse mesmo sentido, Nuernberg e Zanella (2003), discutem que o ser humano é “um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu.” Nas múltiplas e simultâneas interações estabelecidas, o indivíduo vai construindo sua identidade, ao mesmo tempo em que esta lhe vai sendo atribuída, capturando e sendo capturado por suas ações e pelos significados a elas atribuídos. Se considerarmos as expectativas envolvidas desde que a mãe se descobre grávida, poderíamos dizer que, mesmo antes de seu nascimento, o bebê se encontra imerso em uma teia de significações.

Em seu artigo, Nuernberg e Zanella (op.cit, p. 5) afirmam:

A natureza fundante dos seres humanos, portanto, é o fato de não se adaptarem à realidade, como fazem os animais, mas dela se apropriarem ativamente, de torná-la própria. Isso é possível porque, desde que nasce, a criança está imersa em um universo de objetos humanizados, isto é, significados. Toda relação que estabelece com a realidade é mediada pelos outros com os quais convive, sendo que estas relações são eminentemente comunicativas.

Nessa perspectiva de destaque da dialética, do desenvolvimento, da significação e linguagem na constituição da pessoa, é imprescindível considerar a proposta de Mikhail Bakhtin. Tal contribuição é aqui destacada, particularmente através da sua noção de dialogismo. De acordo com Amorim e Rossetti-Ferreira (2008), essa noção aparece em seus textos de várias formas diferentes. Primeiramente, aborda o dialogismo interno da palavra, visto que, para ele, todo discurso traz um objeto pleno de valores previamente constituído. Em um segundo aporte, percebe-se haver várias, múltiplas vozes sociais, dentre as quais a voz do sujeito soa, individualizando a palavra. Em uma terceira forma, ressalta-se a “dialogicidade dos enunciados”, posto que o próprio locutor, iniciador do discurso, também é, de certa forma, um respondente, ao se considerar que o objeto já foi falado de várias maneiras anteriormente e que sempre existem enunciados anteriores. E, por último, existe a “dialogicização das linguagens”, a linguagem sendo plural, vivendo nos modos sociais. Para o autor, as linguagens não são excludentes, estando sempre no limite entre o falante e o outro.

Importa sumamente considerar Bakhtin para a compreensão dos processos de desenvolvimento, pois ele remete à questão da alteridade e da intersubjetividade constituídas em um processo dialógico que, a todo momento, acontece e circunscreve (com seus limites e possibilidades) a constituição do sujeito como pessoa polifônica. Ou seja, à medida que trocas interativas vão acontecendo dentro de um universo semiótico, a pessoa vai se constituindo como alguém socialmente múltiplo e passível de interpenetrações, no sentido de sua permeabilidade ao mundo do outro, traduzido e constituído pelo seu discurso.

E, é a figura do outro como interlocutor que dá o significado à comunicação pretendida, entabulando uma comunicação que vai além da fala. Nesse sentido, Bakhtin afirma:

Tudo o que me concerne chega à minha consciência, começando pelo meu nome, vindo do mundo exterior através das palavras dos outros (a mãe, etc...), com sua entonação, sua tonalidade emocional e valorativa. Eu me conheço inicialmente através dos outros: deles recebo palavras, formas, tonalidade, para formar uma noção inicial de mim mesmo. Como o corpo se forma inicialmente dentro do seio materno (corpo), assim a consciência do homem desperta envolvida na consciência alheia. (apud Lemos, 1994, p. 360)

A pesquisa a ser aqui apresentada se fez com base na perspectiva destes últimos elementos teóricos, os quais darão apoio e suporte à compreensão do desenvolvimento humano e, portanto, daquilo que mais adiante será discutido em relação à análise dos dados obtidos nesta pesquisa. Porém, é preciso agora tratar mais particularmente do bebê, discriminando algumas formas de conceber suas possibilidades de desenvolvimento.

1.2 O desenvolvimento do bebê

Até a bem pouco tempo, o bebê humano era considerado como um ser quase desprovido de competências, como alguém que, por um longo período, estaria à espera de tornar-se capacitado para estar no mundo, particularmente quando se tornasse um adulto. Carvalho e Beraldo (1989) relatam que, dentre os pressupostos que, até um passado recente orientaram as pesquisas a respeito da infância, dois se mostram particularmente relevantes: o mito da criança incompetente e o mito do futurismo. Ambos os mitos são vistos pelas autoras como se entrelaçando: a criança, um ser incompleto e relativamente incompetente, através de uma série de progressões, vai se tornar um adulto (o ser em devir, o mito do futurismo). Trata-se de uma perspectiva adultocêntrica, que tende a desconsiderar o processo de desenvolvimento em si, em prol de resultados futuros advindos deste.

Contradizendo esta perspectiva adultocêntrica e futurista, Ribeiro, Bussab e Otta (2004) discutem que o recém-nascido tem sido visto atualmente como possuindo capacidades mais sofisticadas e potentes do que até há pouco tempo se imaginava. A esse respeito, os autores afirmam:

O foco tanto na capacidade interacional dos bebês quanto por meio da análise das suas reações quanto nos ajustes das crianças às estimulações, de um modo geral, revelou capacidades inesperadas. Em consequência da subestimação, vê-se hoje com surpresa cada nova evidência de competência. Por que as capacidades do recém-nascido humano nos surpreendem tanto? A imaturidade motora do recém-nascido pode justificar nossa surpresa. A imaturidade evidente num domínio pode levar à expectativa associada de imaturidade em outros domínios. Como o bebê humano não anda, não fala, tem movimentos simples e precários, fica fácil generalizar sua incompetência motora para tudo o mais. Há outros fatores na base da surpresa. A priorização da comunicação lingüística sobre a não verbal impediu o reconhecimento das competências de comunicação do bebê. A ênfase quase exclusiva na cognição, em detrimento do afeto, retardou a descoberta das relações afetivas da criança com a mãe. O estudo do recém-nascido como um organismo isolado em situações artificiais de teste contribuiu para obstruir o conhecimento... A partir do momento em que ele

passou a ser visto como um parceiro de interação, em situações menos artificiais, suas competências passaram a ser reveladas. (p. 232)

Carvalho (1998), ampliando estas colocações, ao situar o bebê humano, com suas características de imaturidade, em relação com seus parceiros, afirma:

Características como dependência física e o longo período de imaturidade da criança, sua tendência ao estabelecimento de relações privilegiadas com um ou poucos adultos individualizados (relações de apego), a pré – organização humana para a aquisição de linguagem, a tendência à identificação como base para a aprendizagem através de modelos, a ludicidade e a tendência à exploração, e muitas outras, aparecem, não como traços acidentais e arbitrários, mas como componentes interligados, de um sistema adaptativo caracterizado pela vida sócio-cultural – a única forma de vida social capaz de constituir um ser humano. (p.8-9)

Neste sentido, Pino (2005, p.46) afirma que esta condição de imaturidade e prematuridade representa um enorme ganho e meio de desenvolvimento para o bebê humano, por possibilitar que este seja educado, beneficiando-se da experiência cultural humana. A aparente desvantagem biológica se traduz em vantagem cultural, pois o fato de as funções biológicas não estarem prontas no momento do nascimento permite que elas sejam profundamente transformadas pela ação da cultura do próprio meio.

Ao se considerar o bebê como um ser possuidor de habilidades e competências diferentes e particulares, apesar de não inferiores; ao se considerar o bebê como uma pessoa que “é”, não necessitando esperar “amadurecer” para vir a ser; e, ainda, ao considerá-lo como um parceiro capaz no processo de interação, descortina-se um novo universo relacional. O bebê passa a ser considerado dentro de um mundo de trocas plurais, em teia, em que significados vão sendo continuamente construídos por todos os parceiros envolvidos, a partir de um contexto cultural no qual o bebê e seu grupo estão imersos. Neste sentido, a presença do outro é imprescindível à construção de comportamentos, interações e relações que vão sendo significados por todos os participantes das relações.

Nesse sentido, citando Wallon (1959, p. 161) tem-se:

Por um mecanismo análogo ao dos reflexos condicionados, organizar-se-á uma associação entre, por exemplo, as convulsões da cólera e a mamada ou o passeio nos braços da mãe. Mas esta simples associação fisiológica logo se faz acompanhar de uma outra que a passa para o plano da expressão, da compreensão, das relações individuais. O efeito obtido torna cada vez mais claramente intencional a manifestação emotiva. Esta transforma-se em um instrumento com resultados mais ou menos seguros. Seus gestos, sua atitude, sua fisionomia, sua voz entram também no domínio da expressão, que assume assim uma dupla ação: eferente quando traduz os desejos da criança, aferente pela disposição que estes desejos encontram ou suscitam no outro. (grifo nosso)

Esse autor destaca o papel do outro e do contexto no processo de desenvolvimento, em que pesam e se destacam as significações presentes, os seres humanos estando inseridos em um mundo de linguagem. Mahoney (apud Mahoney e Almeida, 2008, p.15) afirma que, para

Wallon, a presença do outro garante a sobrevivência física e cultural, pela transmissão de valores tais como técnicas, crenças, ideias e afetos que são preponderantes naquela cultura. Duarte e Gulassa (op.cit., 2008) complementam: “Respondendo às manifestações e reações do bebê, o adulto passa a compreendê-lo e assisti-lo cada vez mais adequadamente e a construir com ele um repertório de significados comuns”. (p.19)

Desta forma, entende-se que o bebê e o outro são projetados para estar em íntimo contato intersubjetivo, de forma a criar/compartilhar cultura já a partir dos mais precoces momentos do desenvolvimento deste bebê que, com seu aparato biológico, pressupõe a presença do outro (da cultura, portanto) para humanizar-se.

Mas como esta pessoa recém-chegada ao mundo o apreende e se desenvolve? Esta questão, ampla e desprovida de respostas prontas e concluídas, sugere alguns pontos de reflexão.

1.2.1 O olhar e a apreensão do mundo

Desde a antiguidade clássica, os olhos são vistos como detentores de um *status* especial dentre os órgãos sensoriais. A eles é atribuída expressividade evidente, sendo chamados de ‘janelas da alma’, pela sua suposta capacidade de demonstrar afetos, intenções e verdades interiores. Também a eles se atribuíam poderes mágicos, como relata França (2007, p. 5): “Muitas civilizações antigas conferiam ao olho o poder místico de influenciar o desenvolvimento das doenças e, até mesmo, de causá-las, caso da crença no mau-olhado.”

A Bíblia também atribui aos olhos um caráter moral mágico, como se percebe em Lucas (11,34), que diz: “O olho é a lâmpada do corpo. Se teu olho é são, todo o corpo será bem iluminado; se, porém, estiver em mau estado, o teu corpo estará em trevas.” Mateus (6,22-23) ainda afirma “.... Se a luz que está em ti são trevas, quão espessas deverão ser as trevas!”

A crença nos poderes sobrenaturais dos olhos e do olhar também pode ser verificada na mitologia grega. Ao adivinho Tirésias, a cegueira foi atribuída como castigo dos deuses, pois em sua juventude vira a deusa Atena banhando-se em um rio. Como compensação, foi-lhe

dado o conhecimento dos acontecimentos futuros (Bulfinch, 1999, p.221). Também Édipo (id, p.153), ao se descobrir criminoso, enlouquece e fura os próprios olhos, em um ato de punição. A cultura popular brasileira traz, ainda, na obra de Patativa do Assaré, outra amostra de como os olhos constelam ideias e impressões no imaginário:

Quem repara o corpo humano
E com cuidado nalisa,
Vê que o Autô Soberano
Lhe deu tudo o que precisa,
Os orgo que a gente tem
Tudo serve munto bem,
Mas ninguém pode negá
Que o Auto da Criação
Fez com maior perfeição
Os orgo visioná.

Os óio além de chorá,
É quem vê a nossa estrada
Mode o corpo se livrá
De queda e barruada
E além de chorá e de vê
Prumode nos defendê,
Tem mais um grande mistér
De admirave vantage,
Na sua muda language
Diz quando qué ou não qué.

Os óios consigo tem
Incomparave segredo,
Tem o oiá querendo bem
E o oiá sentindo medo,
A pessoa apaixonada
Não precisa dizê nada,
Não precisa utilizá
A língua que tem na bôca,
O oiá de uma caboca
Diz quando qué namorá.

Munta comunicação
Os óio veve fazendo
Por izempro, oiá pidão
Dá siná que tá querendo
Tudo apresenta na vista,
Comparo com o truquista
Trabaiando bem ativo
Dexando o povo enganado,
Os óios pissui dois lado,
Positivo e negativo.

Mesmo sem nada falá,
Mesmo assim calado e mudo,
Os orgo visioná
Sabe dá siná de tudo,
Quando fica namorado
Pela moça despresado
Não precisa conversá,

Logo ele tá entendendo
Os óios dela dizendo,
Viva lá que eu vivo cá.

Os óios conversa munto
Nele um grande livro inziste
Todo repreto de assunto,
Por izempro o oiá triste
Com certeza tá contando
Que seu dono tá passando
Um sofrimento sem fim,
E o oiá desconfiado
Diz que o seu dono é curpado
Fez alguma coisa ruim.

Os óis duma pessoa
Pode bem sê comparado
Com as água da lagoa
Quando o vento tá parado,
Mas porém no mesmo instante
Pode ficá revortante
Querendo desafiá,
Infuricido e valente;
Neste dois malandro a gente
Nunca pode confiá.

Oiá puro, manso e terno,
Protetó e cheio de brio
É o doce oiá materno
Pedindo para o seu fio
Saúde e felicidade
Este oiá de piedade
De perdão e de ternura
Diz que preza, que ama e estima
É os óio que se aproxima
Dos óio da Virge Pura.

Nem mesmo os grande oculista,
Os dotô que munta estuda,
Os mais maió cientista,
Conhece a lingua muda
Dos orgo visioná
E os mais ruim de decifrá
De todos que eu tô falando,
É quando o oiá é zanoio,
Ninguém sabe cada óio
Pra onde tá reparando.

Desde a antiguidade até a contemporaneidade, portanto, múltiplos sentidos são atribuídos aos olhos e ao ato de olhar, sentidos esses que só podem se construir estando a pessoa em relação com outras pessoas, em um processo ininterrupto.

A psicologia, assim como todo o campo científico, está imersa nas tramas históricas e sujeita aos sentidos que as permeiam. Talvez por isso, na pesquisa sobre processos de desenvolvimento e nas relações que neles se constituem, muitos autores destacam o olhar como sendo a forma predominante de apreensão imediata do outro, dos objetos, do meio

ambiente em geral, não escapando das tramas de sentidos históricos, literários e coletivos. Desta maneira, pesquisadores destacam o olho como a fonte sensorial interativa privilegiada pelo ser humano. O olhar capta a imagem, capturando o mundo de forma imediata e direta. Como refere Aguiar (2004, p.31) “a criança pequena, antes da aquisição da palavra, mantém contato com o mundo e registra suas experiências por intermédio da imagem.”

Apesar de o ato próprio, mais claramente definidor da comunicação ser o ato da fala, este é sempre complementado, por autores, pela dimensão visual da comunicação. Como vários deles afirmam, adultos falam direcionados ao rosto dos bebês, exagerando expressões faciais, para que eles acompanhem seu discurso, como que para concretizá-lo.

Na apreensão do ato comunicativo, então, torna-se imprescindível a presença do outro, como aquele que através de seu próprio olhar, indica a direção do olhar do outro, aponta ao significado, confirma a intenção do afeto envolvido na fala ou propõe uma outra direção. O olhar do outro, então, organiza, significa e legitima o discurso verbal daquele que fala, através de sua expressão visual, facial e corporal. Dessa forma, outras formas sensoriais de captação e apreensão do mundo (pelo tato, pelo olfato, por exemplo) tendem ficar relegadas a um plano secundário. A esse respeito, Santin e Simmons (1977, p.4) afirmam que “a visão é o que nos une primariamente com o mundo objetivo, proporcionando informações constantes e verificação imediata...” As autoras explicam que a visão proporciona recepção da informação e integração da mesma.

De acordo com Bicas e Jorge (2007), ao nascer, a criança tem seu equipamento visual ainda em desenvolvimento, adquirindo maturidade meses mais tarde. Apesar disso, é através de uma atribuição, ao bebê pelo adulto, de um ver total – em igualdade de condições, que o ato comunicativo se estabelece, embasado em uma crença de que o bebê não só enxerga perfeitamente o objeto, como também interpreta e interage com este, nos moldes do adulto vidente. Esta espécie de loucura (no sentido de atribuir, ao outro, habilidades que este não apresenta e, apesar disso, relacionar-se com ele desta forma) por parte do adulto na lida com a criança, quando lhe aponta objetos, pessoas, animais e fala com ela, como se esta respondesse com o mesmo nível compreensivo-interpretativo do adulto, é que vai reforçar e lançar as bases do vínculo, do laço afetivo, prendendo ambos em um círculo envolvente de sentido. Desta forma, a criança vai sendo apresentada ao mundo, vivenciando-o e sendo vivenciada.

Na perspectiva histórico-cultural, esse processo é visto como ocorrendo sempre mediado por um outro, geralmente um adulto (pais, avós, babás, educadores...), acontecendo através do

mostrar, do apontar, do indicar para o bebê a direção que seus olhos devem seguir. O adulto aponta e mostra para o bebê. E este também faz uso dos gestos de olhar e de apontar.

Tomasello (2003) propõe que a situação prototípica, para os bebês de mais ou menos nove meses (momento da vida em que o autor situa como acontecendo uma “revolução sócio-cognitiva”), é a situação em que “os bebês, pela primeira vez, começam a olhar, de modo flexível e confiável, para onde os adultos estão olhando (acompanhamento do olhar)...” (2003, p. 86). Segundo Tomasello, esse compartilhamento da atenção revela um marco no desenvolvimento do bebê: ele agora se percebe capaz de também monitorar, pelas pistas interativas visuais, a atenção e, portanto, o comportamento do outro. Esse compartilhamento pode influenciar diretamente ou direcionar, de acordo com a sua intenção, a ação do outro. O autor utiliza o termo “atenção conjunta” para esta capacidade do bebê de coordenação da atenção entre o parceiro e o objeto que interessa a ambos.

Em função da centralidade que a questão da atenção conjunta adquire ao se discutir os processos de desenvolvimento de bebês, e em que se destaca o papel da visão, apontamentos sobre ela se tornam imprescindíveis.

1.2.2 A atenção conjunta

Há três – quatro décadas, vários autores têm se dedicado ao estudo do processo de estabelecimento da atenção conjunta, dado o reconhecimento por eles de sua importância para o percurso do desenvolvimento do bebê. Bruner (1983), desde a década de 1980, já abordava explicitamente esta habilidade. Em pesquisas mais contemporâneas, Tomasello (2003, pg. 87) afirma que “o simples ato de apontar para um objeto ou para alguém, com o único intuito de compartilhar a atenção dedicada a ele, é um comportamento comunicativo exclusivamente humano.” Nesse sentido, Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007, p.115) afirmam:

Embora compartilhem com os primatas, animais sociais por excelência, compreensões complexas de relações sociais, temos como característica distintiva uma forma típica de compreensão do outro. Somos capazes de nos colocar no lugar do outro e de assumir a perspectiva mental do outro de um modo muito particular. Por exemplo, somos capazes de um pequeno gesto que falta aos demais primatas e que, à primeira vista pode parecer muito singelo e nem significar muita coisa. Eles não apontam objetos, nem os exibem, nem os oferecem ativamente. Esses gestos

protodeclarativos traem uma de nossas características mais fundamentais, que é a de compartilhadores de atenção.

Nessa direção Aquino e Salomão (2009, p. 234) propõem que:

Antes mesmo de adquirirem a capacidade de se comunicar verbalmente com outros integrantes de sua cultura, os seres humanos transitam em contextos nos quais estão inseridos por meio de ferramentas comunicativas, tais como ações e gestos. Esses instrumentos lhes possibilitam, através da interação social, desenvolver uma interpretação compartilhada de suas atividades conjuntas, através das trocas que se estabelecem com o outro, já no primeiro ano de vida.

Estas autoras definem a atenção conjunta como a ocorrência de comportamentos como olhar na direção do olhar do outro, observar a face do outro, mostrar e compartilhar objetos com outros. Afirmam que episódios de atenção conjunta são fundamentais para o estabelecimento de um conjunto de dimensões básicas do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança.

Em seu artigo, as autoras referem que Vygotsky destacara a atenção como uma das grandes funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos em um contexto social. Segundo elas, para Vygotsky, a habilidade para focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática, pois a criança deve olhar para poder ver. Em sua discussão, elas identificam a importância de se perceber a mudança de direcionamento do olhar, tanto do adulto quanto da criança. Episódios de atenção conjunta, portanto, podem ser denominados de episódios de atenção visual conjunta.

A atenção conjunta, portanto, é concebida como se revestindo de importância crucial para o desenvolvimento do bebê. Além do compartilhamento de informações, ela proporciona ao bebê, através do contato visual, a possibilidade de perceber o estado emocional do parceiro de interação (se este está interessado, se está desatento, se está mantendo o fluxo interativo ou se o rompeu). A percepção da intencionalidade do/no outro como que promove o bebê a um estado interativo que lhe possibilita, ao poder modular o contato, maior domínio da situação interativa ao ler, no rosto e na posição dos olhos do outro, intenções e emoções, adequando-se – ou não – a elas. Desta forma, é considerada como condição *sine qua non* para a construção da cognição social infantil.

Nessa perspectiva, Tomasello (2003, p. 85) utiliza o termo ‘revolução dos nove meses’ para afirmar que,

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

Segundo esse autor, até seus nove meses de vida, os bebês participariam basicamente de envolvimento diádicos. Tipicamente a partir desta idade, até os doze meses, eles passariam a se envolver em comportamentos triádicos, ou seja, a coordenar suas interações com objetos e pessoas, habilidade que antes não evidenciavam. Os comportamentos referidos como componentes de habilidade da atenção conjunta são vistos como comportamentos comunicativos, em que a criança busca atrair a atenção do adulto para um evento externo a ambos. O adulto envolvido neste processo corresponde ao chamado da criança para o compartilhamento da atividade, validando e recompensando afetivamente o comportamento atencional do bebê.

É de se supor, portanto, que além dos comportamentos já citados, como olhar para os olhos e a face do outro, olhar na mesma direção para a qual o outro olha, apontar para algo, deve também haver envolvimento afetivo positivo entre o bebê e o adulto, de forma a favorecer o estabelecimento deste contato. O papel do adulto se reveste, assim, de enorme importância, pois é detentor de significação e media o acesso da criança à cultura. Brooks e Meltzoff (2002) destacam nesse sentido que os objetos adquirem um valor especial para as crianças, quando os adultos olham para eles. Estes pesquisadores afirmam que isto representa atenção conjunta ou exploração perceptual conjunta (p.964). Prosseguem propondo que os objetos são importantes não por suas propriedades físicas, mas porque estão sendo referenciados por outras pessoas (p. 965).

Nesse sentido, como observa Pino (2005, p.59): “A inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação.”

Zanella (1997, p.67) argumenta ainda que:

A significação refere-se a ‘o que as coisas querem dizer’, aquilo que alguma coisa significa. Como as coisas não significam por si só, e nem tampouco significam a mesma coisa para pessoas diferentes, depreende-se que a significação é fenômeno das interações, sendo, pois, social e historicamente produzida.

Dando destaque a esse papel da mediação, Dantas (1992, p.38) afirma que

A motricidade humana (...) começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico. O contato com este nunca é direto, é sempre intermediado pelo social, tanto em sua dimensão interpessoal quanto cultural.

Depreende-se que a atenção conjunta só acontece sob o primado da mediação; é indissociável da triangulação que se estabelece entre criança-objeto-adulto. Como explicitam Brooks e Meltzoff (2002, p. 965), a presença do objeto por si só, desprovido da atenção ou importância que o adulto a ele dedica, desconfigura por completo a questão da atenção

conjunta, visto que a essência desta é a relação triádica. Ao adulto cabe papel fundamental nesta relação: oferece significado ao objeto, indica seu interesse quanto ao mesmo, referenciando-o através do gesto e da linguagem. Desdobrando essas ideias, Oliveira (1993, p. 39) afirma, que para Vygotsky, o parceiro adulto se insere na relação com o bebê a partir da ação deste, significando-a (ao interpretar o movimento que o bebê fez) e apontando, então, um desdobramento para a interação entre ambos.

Vygotsky utiliza o desenvolvimento do gesto de apontar, na criança, como um exemplo que ilustra o processo de internalização de significados dados culturalmente. Inicialmente, o bebê tenta pegar, com a mão, um objeto- um chocalho, por exemplo- que está fora de seu alcance. Estica a mão na direção do chocalho, fazendo, no ar, um movimento de pegar, sem conseguir tocá-lo. Do ponto de vista do bebê, este é um gesto dirigido ao chocalho, uma tentativa mal-sucedida de alcançar um objeto. Quando um adulto vê essa cena, entretanto, ocorre uma transformação na situação. Observando a tentativa da criança de pegar o chocalho, o adulto provavelmente reage dando o chocalho para a criança. Na verdade, estará interpretando aquele movimento malsucedido de pegar um objeto como tendo o significado “Eu quero aquele chocalho”.

A habilidade de atenção conjunta envolve, ainda, funções psicológicas tais como percepção, memória, atenção. Pino (2005, p.30) explica existirem, para Vygotsky, dois tipos de funções psicológicas interdependentes: as funções elementares (biológicas) e as funções superiores (culturais). No fluxo evolutivo esperado, estes dois tipos de funções vão se integrando, de forma que só se torna possível separá-las para fins didáticos. Essa integração se dá a partir do papel do outro mediador, que em um processo interativo coconstruído com a criança, seleciona pistas e cria histórias ou enredos a partir dos quais se desenrolam os momentos de atenção conjunta, a qual não ocorre em um vácuo interativo, mas em um relacionamento entre pessoas com significados compartilhados.

Aqui é importante ressaltar que o gesto que o adulto geralmente utiliza, conforme citado anteriormente, é um gesto ancorado no comportamento visual: mostrar, apontar, indicar. Geralmente acompanhado do referenciamento linguístico, este gesto tem o aporte basicamente da visão como mais importante fonte sensorial de informação por parte deste adulto. O mesmo se verifica para os bebês da interação.

Percebe-se, portanto, que os estudos realizados apontam, via de regra, para a importância crucial da visão na estruturação dos processos de desenvolvimento, com o olhar destacadamente ocupando lugar central no desenvolvimento da atenção, da interação com o outro, na apreensão do mundo e da mediação do mesmo pelo outro. Apesar de que a apreensão do mundo (com o/ através do outro), através de outras fontes de informação perceptual, também deve ter lugar na construção da atenção conjunta, nem de longe essas outras fontes

perceptuais são vistas como se revestindo de importância como a que é dada à visão. A atenção conjunta é compreendida como se estabelecendo, basicamente, através de percepção e contato visual. Nesse sentido, como ficariam os processos de desenvolvimento das crianças com cegueira ou deficiência visual?

De modo a explorar essas questões mais a fundo, conduziu-se então uma revisão bibliográfica.

1.2.3 A atenção conjunta na literatura da área

Buscou-se na literatura especializada nacional e internacional o que tem sido pesquisado a respeito da atenção conjunta em bebês, abrangendo a questão da cegueira e da deficiência visual severa também.. A ampla maioria do (pouco) material encontrado corrobora a questão da atenção conjunta como eminentemente visual. Com a palavra chave “atenção conjunta”, na base nacional (BVS-Psi), quatro artigos foram encontrados, todos das mesmas pesquisadoras (Braz & Salomão, 2002; Aquino & Salomão, 2009 (anteriormente citado); Aquino & Salomão, 2011a; Aquino & Salomão, 2011b). O primeiro destes trabalhos (Braz & Salomão, 2002) é empírico e questiona se há diferença, devido ao gênero do bebê, quanto à interação através da linguagem, por parte das mães. Para isso, elas utilizaram como metodologia a videogravação em laboratório. As autoras concluem que não parece haver diferenças devido ao gênero dos bebês quanto à frequência da atenção conjunta no momento da interação verbal.

Já o segundo artigo (Aquino & Salomão, 2009) é de caráter teórico, destacando o que pesquisadores e teóricos do desenvolvimento vêm conceituando em termos de atenção conjunta. As autoras defendem que a habilidade de atenção conjunta se desenvolve a partir da intersubjetividade inerente às trocas interativas estabelecidas entre adulto e criança, em um contexto sociocultural, enfatizando-se o papel do outro. Esta abordagem mostra-se de acordo com a que ilumina a pesquisa aqui relatada, ao propor como fundamental a interação, na construção e no estabelecimento da atenção conjunta.

O terceiro trabalho das pesquisadoras (Aquino & Salomão, 2011a), de caráter empírico, focou a interação de mães e seus bebês em episódios de brincadeira livre aos 6, 9 e doze

meses, através de videogravações. A partir daí, as autoras formularam vários apontamentos a respeito da atenção conjunta. Segundo elas, esta seria uma habilidade que se desenvolve gradualmente, depende também da maturação da atenção, estando intimamente ligada aos eventos ou estilos relacionais que a precipitam; ou seja, está imbricada em vários aspectos do desenvolvimento. É sugerido um aprofundamento em outros aspectos ainda pouco explorados, como por exemplo, a possibilidade de variações no momento do surgimento da atenção conjunta em bebês de variados níveis sócio-econômicos.

O quarto trabalho (Aquino & Salomão, 2011b) trata das percepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas dos bebês nos primeiros anos de vida. O texto indica que, para a maioria das mães participantes do estudo, a comunicação está ligada ao início da fala, o que pode vir a influenciar a interação destas com seus bebês, embora as mesmas reconheçam que seus filhos se utilizem anteriormente de gestos comunicativos. A importância de investigar as habilidades comunicativas dos bebês reside no fato de se obter informações sobre o desenvolvimento de processos mentais na infância, os quais são considerados cruciais para o desenvolvimento de aspectos sociocognitivos humanos, como a habilidade de atenção conjunta.

Tendo trabalhado com esses artigos, ainda na base de dados da BVS-Psi, foram buscados novos artigos a partir da palavra chave “atenção compartilhada”. Aqui também se encontraram pouquíssimos artigos, em número de dois. Um é de cunho teórico (Bosa, 2002), enfocando a atenção compartilhada e a detecção precoce do autismo. Este texto se propõe a discutir a atenção conjunta a partir dos seus fundamentos, os quais, segundo a autora, não tem sido devidamente considerados. São eles, principalmente: a intencionalidade e o papel desta na comunicação. A autora critica a compreensão da habilidade de atenção conjunta como competência interna da criança e relativamente independente do contexto familiar. Bosa ainda argumenta que, embora se diga que a atenção conjunta seja uma habilidade eminentemente cognitiva, seria mais adequado percebê-la como tendo uma dimensão afetivo-cognitiva, pois engloba a compreensão do outro como agente psicológico.

O segundo trabalho é de cunho empírico (Souza, Bosa, Hugo, 2005). Foi o único que abordou a questão da cegueira em relação à questão da atenção compartilhada, relacionando-a também com condutas do espectro autístico. No texto, analisou-se a interação da díade mãe vidente - criança cega, buscando compreender os comportamentos autísticos que se supõe que as crianças cegas possam apresentar. Tal abordagem se deve ao fato de que a literatura dominante considera que a criança com deficiência visual pode demonstrar, em seu

desenvolvimento, propensão a apresentar características do espectro autístico, sendo estas crianças consideradas como dentro de grupo de risco para o desenvolvimento de autismo. As autoras referem que esta propensão pode não ser decorrência da cegueira ou deficiência visual severa em si, mas como uma possibilidade advinda do tipo de interação entre mãe e criança. As autoras referem que estes comportamentos autísticos ocorrem quando a criança cega sente algum tipo de dificuldade no fluxo interativo com a mãe. Em seu estudo, perceberam que a disponibilidade da mãe para a interação, a sensibilidade para a exploração, junto com a criança, além da presença de pistas não visuais e a não-diretividade da mãe na intervenção com a criança foram fatores importantes no aumento da frequência de atenção conjunta. A habilidade materna em descrever o ambiente visual e ajudar a criança a encontrar caminhos alternativos para a exploração deste foi considerada como fundamental para a segurança da criança nesta exploração e na possibilidade dela brincar simbolicamente. Estas características da interação mãe-criança também foram ditas importantes na determinação ou não de comportamentos autísticos por parte das últimas: a falta de responsividade da mãe, o não fornecimento de pistas visuais, a pouca disponibilidade para exploração conjunta podem propiciar o surgimento de características do espectro autístico.

Já através de base de dados internacional (Psycinfo), buscou-se também pesquisas a respeito da atenção conjunta em bebês, encontrando-se, dentre outros que serão citados, um trabalho que tem estudantes universitários como sujeitos (Ganel, 2001). Este estudo pesquisou a mudança de direção dos olhos apenas (sem que a face ou a cabeça se mexam) de uma pessoa, indagando-se se e/ou o quanto isto pode determinar reações quanto à percepção de estados emocionais por parte dos sujeitos. Apesar de ser um trabalho com adultos, fez parte do conjunto selecionado por trazer contribuição referente à questão da percepção basicamente visual de estados emocionais por parte dos sujeitos, que tem sido a abordagem dominante da questão da atenção conjunta.

Na base internacional, os outros seis trabalhos partem de abordagens da psicologia do desenvolvimento (Dunham, Dunham & Curwin, 1993; Goldsmith & Rogoff, 1997; Corkum & Moore, 1998; Deak, Flom & Pick, 2000; Moll & Tomasello, 2007; Flom & Bahrick, 2007). Um apenas (Frishen & Tipper, 2004) está inserido na psicologia experimental. Em todas as pesquisas, a coleta de dados foi realizada em laboratório.

Nenhum dos trabalhos trata, no entanto, da questão da cegueira ou da deficiência visual severa direta ou indiretamente relacionada à atenção conjunta. Um deles (Dunham, Dunham & Curwin, 1993) é empírico e trata da atenção conjunta como facilitadora/propiciadora da

aquisição da linguagem, concluindo que o desenvolvimento precoce dessa é facilitado em interações em que o cuidador mais segue do que guia o foco atencional do bebê. Tal discussão corrobora o que vem sendo colocado, na psicologia contemporânea, sobre a necessidade de se considerar o bebê como dotado de interesse próprio e autônomo, e não apenas responsivo àquilo que lhe é proposto pelo adulto na interação.

O artigo de Goldsmith e Rogoff (1997) aborda a comunicação entre a mãe e a criança, tendo como foco o humor disfórico ou não da mãe; e, como este pode interferir na comunicação, atenção e responsividade da criança. A mãe que se mostra deprimida é dita como apresentando maior tendência em estar atenta a pistas periféricas à interação, em detrimento daquilo que sua criança requisita dela, o que afeta os resultados da interação. Apesar de ser um trabalho já mais antigo e não diretamente ligado à pesquisa em questão, traz dados que podem ser elucidativos quanto à questão da comunicação de interesses e seu desdobramento para a atenção conjunta, de certa forma remetendo ao trabalho já citado de Sousa, Bosa e Hugo (2005).

Já Corkum e Moore (1998) tiveram como sujeitos dois grupos de bebês, um de 6 a 11 meses no primeiro experimento e outro, de 8 a 9 meses, no segundo experimento, nos quais verificaram a atenção visual conjunta. Os autores afirmam que a atenção visual conjunta não parece estar presente antes dos 10 meses de idade e que a presença de *feedback* para o bebê não parece interferir propiciando maior aprendizado quanto à mesma. Note-se que estes autores, juntamente com Deak, Flom e Pick (2000), assumem a perspectiva explícita da atenção *visual* conjunta.

Deak, Flom e Pick (2000) também relatam, em seu artigo, dois experimentos com bebês de 12 a 18 meses de idade. No primeiro experimento, os pais dos bebês deviam olhar para um objeto; depois, olhar e apontar; e, depois ainda, olhar e apontar sobre o mesmo objeto. Apontar eliciava mais episódios de atenção conjunta do que apenas olhar, de acordo com os resultados do primeiro experimento. Já no segundo experimento, verificava-se se o bebê era capaz de seguir a rotação de cabeça dos pais quando estes olhavam para um objeto colocado atrás de si. Os pesquisadores perceberam que a atenção do bebê, aos 12 meses, dependia da magnitude do movimento dos pais e que objetos colocados atrás deles eram mais dificilmente percebidos.

Frishen e Tipper (2004), assim como Ganel (2011), tiveram como sujeitos estudantes universitários. Eles relatam uma série de 10 experimentos em que se priorizava a verificação dos efeitos da alteração da direção do olhar em uma face que estivesse imóvel, para um sujeito observador. Relacionaram seus resultados com a atenção e as interações sociais e a presença

de pistas ou estímulos periféricos, percebidos pelo sujeito quando a outra pessoa (o experimentador, no caso) mantinha sua face imóvel, mas desviava seus olhos do sujeito, como que buscando outros focos de interesse. Os autores relatam que esta quebra (visual) de contato entre sujeito e experimentador poderia inibir o contato entre ambos, ao sugerir desinteresse da parte do primeiro.

Moll e Tomasello (2007), ao trabalhar com bebês de 14 e 18 meses, propuseram três tipos de situações de interação destes bebês com um parceiro adulto e também um objeto: na primeira situação, adulto e bebê interagem, em um episódio de atenção conjunta, manipulando um objeto; na segunda situação, apenas o adulto manipulava este objeto e o bebê apenas observava; já na terceira situação de interação, o adulto observava, em uma prateleira, três objetos, sendo que um deles era o que havia sido anteriormente manipulado apenas por ele. Os dados obtidos por este estudo apontam que quando o bebê apenas observa a interação do adulto com um objeto, ele geralmente não identifica, mais tarde, este objeto entre outros, na prateleira, com 14 ou com 18 meses. Isto parece sugerir que o interesse (o envolvimento afetivo) por objetos e o estabelecimento, portanto, da atenção conjunta pode se relacionar com a manipulação conjunta entre os parceiros (no caso, adulto-bebê), sendo não só um dado visual. O artigo de Souza, Bosa e Hugo também faz menção à exploração tátil dos objetos pelas crianças com deficiência visual, a partir do auxílio da mãe.

O trabalho de Flom e Bahrick (2007) aborda as modalidades pelas quais os bebês percebem a manifestação de afeto, passando de pistas unimodais (auditivas, visuais) para pistas multimodais. O bebê pequeno, de três meses, mesmo exposto a pistas multimodais, elege apenas uma das pistas para sua orientação. Durante seu desenvolvimento, é capaz de considerar outras pistas para a percepção do afeto, centrando-se nas auditivas e visuais, o que é considerado pelos autores como relacionado à atenção conjunta e ao desenvolvimento social.

Já Bigelow (2003) traz uma pesquisa empírica com dois bebês cegos congênitos e que trata especificamente da atenção conjunta em relação à cegueira. Bigelow trabalhou com videograções previamente realizadas de vários momentos interativos destas crianças com seus pais, sendo que os bebês não possuíam nenhum outro comprometimento. Através dos dados e resultados obtidos, a autora faz vários apontamentos a respeito da atenção conjunta em crianças cegas congênitas. Apesar de reconhecer o valor da visão, Bigelow afirma que a habilidade de atenção conjunta é possível para a criança cega, embora vá acontecer a partir de outras informações e modalidades sensoriais e, mais tardiamente, do que para a criança vidente. Também diz que a criança cega precisa de compreensão específica sobre o espaço e

os objetos nele presentes, o que aumenta sobremaneira sua dependência do parceiro adulto, como pessoas sensíveis e responsivas verbalmente e tatilmente, durante a/na interação. Enfatiza ainda a importância da linguagem como facilitadora da aquisição da atenção conjunta. Bigelow contradiz a ideia de que a criança cega é naturalmente mais predisposta a desenvolver características do espectro autístico, indicando que a dificuldade que a criança cega pode ter em coordenar e compartilhar socialmente o foco atencional é que pode levar ao desenvolvimento de tais características.

Alguns apontamentos acerca dos artigos citados podem ser esclarecedores quanto a pontos convergentes/divergentes ou mesmo inovadores quanto à pesquisa realizada na área. Nestes trabalhos, com exceção do artigo de Bigelow (2003), a coleta dos dados se deu apenas a partir de situações de laboratório. Em todos, utilizou-se procedimentos de videogravação ou observação; e, também, videogravação e/ou observação e/ou entrevistas. À exceção dos trabalhos de Ganel (2011) e de Frishen e Tipper (2004), que observaram sujeitos adultos, todos os demais trabalhos observam díades, especificamente a díade mãe-bebê ou a díade bebê/criança-adulto. Ainda, no geral, por utilizarem grande número de díades mãe-bebê, possibilitaram uma abordagem qualitativa-quantitativa.

Pode-se destacar que apesar de a atenção conjunta não ser assunto recente na psicologia (Bruner, em 1983, já abordava este tema), grande parte da produção quanto ao tema é recente, ocorrendo predominantemente entre os anos de 1997 a 2011. Talvez se possa compreender tal fato através da também recente descoberta do bebê, como alguém dotado de maiores competências para atuar no meio em que se insere, do que há algum tempo atrás se supunha acontecer, o que o projetou como um novo sujeito em pesquisas, ativo e impulsionador, como referem Ribeiro, Bussab e Otta (2004). Como estes autores afirmam, o foco nas capacidades interacionais do bebê o revelam em sua nova condição de sujeito competente.

Outra questão a se notar: pode-se pensar que - à exceção do autismo- a abordagem dominante na psicologia tem negligenciado estudos e pesquisas sobre a atenção conjunta que levem em conta os sujeitos diferentemente constituídos (neste caso, uma diferença orgânico-sensorial, a cegueira ou deficiência visual severa), o que faz com que haja poucos dados a respeito de como a atenção conjunta se estabelece nos bebês que não apresentam um quadro de desenvolvimento típico. Isto reforça a necessidade de pesquisas na área, além de se aventar o aspecto possivelmente excludente existente na pesquisa científica, ao desconsiderar pessoas diferentemente constituídas como portadoras de habilidades como a atenção conjunta. Neste sentido, a presente pesquisa pretende lançar luz sobre esta questão que se mostra pouco

explorada, de maneira que se possa vir a incluir tais pessoas em contexto mais amplo e também inclusivo de pesquisa em psicologia do desenvolvimento.

Portanto, em se tratando de bebês com características orgânico-sensoriais diferenciadas, parece ser necessário ainda explorar novos percursos de pesquisa, os quais possam auxiliar na reflexão sobre a atenção conjunta. A presente pesquisa busca tais possibilidades, tanto na maneira de se abordar a temática, ao se considerar o bebê tanto como sujeito e parceiro interativo competente, quanto em aspectos metodológicos. Nesse sentido, busca ampliar a compreensão de percursos considerados atípicos (como a diferença orgânico-sensorial da cegueira ou da deficiência visual severa) no desenvolvimento humano.

Além disso, é preciso considerar que os trabalhos encontrados na literatura não verificam as interações que ocorrem em ambiente natural, acontecendo em ambiente de laboratório. A realização dos estudos em laboratório faz sentido já que a atenção conjunta tem sido considerada por muitos como sendo uma competência interna do bebê, relativamente independente do contexto em que ele se insere (como aponta e critica Bosa, 2002), a qual deverá surgir no transcorrer do percurso de desenvolvimento típico. Portanto, por ser considerada habilidade independente do contexto, tem sido explorado pouco, até o momento, o papel do contexto familiar.

Porém, com isso, ignora-se uma ampla gama de interações com outros membros da família e outras pessoas que, porventura, estejam no ambiente, apesar deste último ser muito menos estruturado do que o laboratório, mas muito mais rico em possibilidades de interação. Autores como Sinha e Rodriguez (2008), entretanto, têm discutido a atenção conjunta como sendo constituída intersubjetivamente, em uma estrutura de ação conjunta, a qual não se reduz a estados mentais individuais. Estes autores apontam que o paradigma dominante na psicologia tem considerado como se a mente fosse um domínio autônomo ao mundo externo e aos estados intencionais compartilhados. Tal paradigma tem levado os pesquisadores a desconsiderar aspectos coparticipativos culturais e sociais da construção da intersubjetividade do bebê, naturalizando uma habilidade (a da atenção conjunta) que, na verdade, para eles, seria coconstruída intersubjetivamente entre os parceiros. Para os autores, portanto, não se está lidando com fatos psicológicos, fatos neurológicos ou mesmo questões maturacionais: a atenção conjunta é concebida como um fato social.

Dadas essas questões, como pensar o processo de desenvolvimento, em que para este pese a necessidade de compartilhamento da atenção, de crianças com deficiência visual? Tal questão se faz crucial, já que estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS) referem

haver no mundo 285 milhões de pessoas com deficiência visual sendo, destas, 39 milhões cegas e 246 milhões com baixa visão; ainda, que 90% destas pessoas estão em países em desenvolvimento, como o Brasil. As estatísticas da OMS também dizem que 80% dos casos de deficiência visual poderiam ser prevenidos. Gilbert (2001, p.53-54) estima existirem 1,4 milhão de crianças cegas no mundo, estando $\frac{3}{4}$ destas em países em desenvolvimento. A autora refere ainda que a deficiência visual é mais comum em países pobres, devido a dois fatores: a maior presença de doenças e riscos vinculados a condições como sarampo ou malária; e, ainda, a carência de vitamina A, por exemplo; finalmente, pelos serviços oftalmológicos existentes serem pouco preparados para manejar casos tratáveis. Ela prossegue, explicando que a prevalência da cegueira varia de aproximadamente 0,3/1000 crianças em países desenvolvidos para 1,2/1000 em países pobres. Ainda afirma que, apesar da dificuldade de se obter dados que indiquem a incidência dos casos de cegueira, estima-se que oito novas crianças fiquem cegas a cada 100.000 crianças, a cada ano, em países industrializados.

Em relação ao Brasil, Fortes Filho et al (2007) afirmam que dados do Ministério da Saúde, trazidos ao I Workshop sobre Retinopatia da Prematuridade, em 2001, workshop aquele organizado pela Agência Internacional de Prevenção à Cegueira, Instituto Vidi, Conselho Brasileiro de Oftalmologia e Sociedade Brasileira de Pediatria, mostraram que 15.000 bebês prematuros brasileiros nasceram com risco de desenvolver retinopatia da prematuridade (ROP) neste mesmo ano. Os autores narram que

Considerando-se que 7,5% destes evoluíram para doença limiar e 50% deles ficariam cegos sem tratamento, chegou-se ao número aproximado de 562 crianças cegas/ano no país, com um custo socioeconômico elevado, por ser a ROP uma doença que causa dano severo à visão, mas passível de tratamento. Calcula-se que o número de crianças afetadas dobrará nos próximos 20 anos, caso medidas de prevenção não sejam tomadas.(p.211)

Tendo esses dados em mente, como considerar os processos de desenvolvimento para toda esta parcela da população que se encontra em condições diferenciadas? Sem a visão, essa apreensão do mundo através do estabelecimento dos processos de atenção conjunta estaria prejudicada? Sem a visão, estaria também prejudicada a habilidade de estabelecimento da atenção conjunta e em última instância, o estabelecimento de vínculos, o desenvolvimento cognitivo, a aquisição da linguagem e a adequada socialização? Para desdobrar essa discussão em curso – sobre o papel da visão (ou sua ausência) no processo de atenção conjunta no desenvolvimento dos bebês, impõe-se que, antes de se prosseguir na questão, discuta-se um pouco sobre a visão e os problemas visuais, particularmente aqueles já presentes ao nascer ou decorrentes do processo do nascimento, como a prematuridade.

2 A VISÃO E SUAS DEFICIÊNCIAS

O olho humano é um órgão que sofre intensas modificações, durante o primeiro ano de vida. De acordo com Bicas e Jorge (2007), o olho tem diâmetro médio de 15 mm em recém-nascidos pré-termo e 17 mm a termo, podendo chegar a 21,5 mm aos 3 anos de idade. Graziano e Leone (2005) explicam que a criança tem, ao nascer, suas estruturas cerebrais e retinianas imaturas, as quais se relacionam com a visão e com a movimentação dos olhos. A fixação monocular só estará bem desenvolvida aos dois meses de idade e a visão binocular se mostrará bem desenvolvida entre três e sete meses. As autoras continuam:

O desenvolvimento visual é um mecanismo complexo, existindo grande variação no comportamento visual das crianças, mas, em média, observamos os estágios a seguir: 30 semanas de gestação - reflexo pupilar à luz; 2 a 5 meses de vida - reflexo óculo-palpebral; 3 a 4 semanas - início da estruturação da fóvea; 4 meses - maturação da fóvea (a criança fixa objetos e pessoas com 1 a 2 meses); a partir dos 4 meses - associação de fixação macular e movimentos manuais, isto é, pegar objetos próximos; entre os 3 e 7 meses - visão de profundidade ou estereopsia (para que esta função se instale, é necessário que a criança tenha, desde o nascimento, imagens em cada olho. Assim, se a criança apresentar uma catarata congênita ou anisometropia, este processo estará prejudicado); 7 meses - sensibilidade de contraste bem desenvolvida; entre 7 meses e 2 anos - completa mielinização do nervo óptico. A acuidade visual do recém-nascido melhora muito rapidamente nos primeiros 3 meses de vida e depois mais lentamente, sendo que, aos 3-4 anos, acredita-se que o sistema visual esteja totalmente desenvolvido. (p. 97)

Brito e Veitzman (2000) referem que “A retinopatia da prematuridade está entre as primeiras causas de cegueira infantil, tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento.”

O Instituto Benjamin Constant explica que a delimitação do grupamento de deficientes visuais, cegos e portadores de visão subnormal, dá-se por duas escalas oftalmológicas: acuidade visual, aquilo que se enxerga a determinada distância e campo visual, a amplitude da área alcançada pela visão. Diversamente do que se supõe, o termo cegueira não é absoluto, pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual.

A cegueira não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas, isso sim, prejuízo dessa aptidão a níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras. Nesse sentido, fala-se em 'cegueira parcial' (também dita LEGAL ou PROFSSIONAL). Nessa categoria estão os indivíduos apenas capazes de CONTAR DEDOS a curta distância e os que só PERCEBEM VULTOS. Mais próximos da

cegueira total, estão os indivíduos que só têm PERCEPÇÃO e PROJEÇÃO LUMINOSAS. No primeiro caso, há apenas a distinção entre claro e escuro; no segundo (projeção) o indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz.

A cegueira total ou simplesmente AMAUROSE, pressupõe completa perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No jargão oftalmológico, usa-se a expressão 'visão zero'. Assim, uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado "visão em túnel" ou "em ponta de alfinete", e a essas definições chamam alguns "cegueira legal" ou "cegueira econômica".

Nesse contexto, caracteriza-se que portador de visão subnormal aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50°. (Instituto Benjamin Constant²)

Percebe-se, a partir da descrição acima, a grande variabilidade dos quadros relativos à cegueira e à deficiência visual. Outra questão, que muitas vezes não é notada, tem a ver com a maneira visual como a cegueira e a deficiência visual são percebidas, o que parece demonstrar como é difícil para os videntes descreverem ou conceituarem estes fenômenos. Santin e Simmons (1977, p.1) afirmam que “o mundo dos cegos não pode ser criado com o fechar de olhos.” Na literatura não especializada, Fuks (2007) escreve a respeito da suposta treva à qual o cego está submetido:

Se a negrura do cego está encravada tão fundo no imaginário coletivo, se até Shakespeare se enganava com isso. Looking at the darkness which the blind do see, olhando a escuridão que os cegos veem. Verso falso, se entendido o negro como escuridão. Verso bonito, mas falso. (p.23)

Nesse mesmo sentido, Freire também pontua:

Lowenfeld adverte que a criança não visual não vive na escuridão, porque essa é uma qualidade visual não experienciada por ela. Suas figuras mentais são derivadas de seus sentidos remanescentes. É no âmago desse contexto que a criança não visual vem se desenvolvendo, e construindo paulatinamente sua diferença através de sua relação com o outro. (p.144-145).

As deficiências visuais têm variadas causas e manifestações. Torna-se talvez até mais apropriado falar em deficiências e em cegueiras. Entretanto, o ato de ver vai muito além da possibilidade de enxergar. Sacks (2006) aponta o quão diferentes são as ações que estes dois verbos indicam, embora sejam muitas vezes usados indiscriminadamente. Diz o autor (p.119): “Quando abrimos os nossos olhos todas as manhãs, damos de cara com um mundo que

² Maiúsculas do autor.

passamos a vida aprendendo a ver. O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através de experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes.” Ele continua:

Atingimos a constância perceptiva – a correlação de todas as diferentes aparências, as modificações dos objetos – muito cedo, nos primeiros meses de vida. Trata-se de uma enorme tarefa de aprendizado, mas que é alcançada tão suavemente, tão inconscientemente, que sua imensa complexidade mal é percebida. (p.132)

O autor prossegue:

Não é um esforço para as pessoas com visão normal construir formas, contornos, objetos e cenas a partir de sensações puramente visuais, elas fazem essas construções visuais, um mundo visual desde o nascimento e, para isso, desenvolvem um vasto e desembaraçado aparato cognitivo. (p.139, grifo meu)

Esse aprendizado progressivo, de caráter social, porém naturalizado a partir da perspectiva majoritária das pessoas videntes, só pode ocorrer estando o bebê em contato com outras pessoas, em trocas interativas. Não basta ver. Segundo Sacks, é preciso desenvolver uma capacidade ou impulso, para agir com a visão; ou seja, desenvolver um comportamento visual para usar dinamicamente os olhos. (p. 311)

A visão não é, portanto, um comportamento dado: dadas são as estruturas visuais orgânicas, componentes do corpo humano. O comportamento visual, decorrente deste ato de ver, é a habilidade desenvolvida ao longo do tempo, através da mediação de parceiros e da interpretação do que é visto, por meio das constantes trocas interativas. O fato de a maioria da população estar imersa em um mundo estruturado a partir de pistas visuais, utilizando-se destas pistas como fonte majoritária de informação tende a, equivocadamente, naturalizar o ato de ver.

Vygotsky (no manuscrito sem data “A criança cega”), ao abordar a questão da utilização de outras modalidades sensoriais que não a visão, pela pessoa cega, a que ele chamou de compensação, afirma que esta compensação não se dá no plano biológico. Ou seja, ela não se dá fazendo com que outros órgãos sensoriais naturalmente funcionem com maior acurácia, quando a visão não está presente. A compensação é social e deve ser exercitada pela pessoa. Ele diz (s/d, p. 11): “Em uma pessoa cega, a habilidade para distinguir pelo toque é refinada em um modo compensatório, não por um aumento atual da estimulação nervosa, mas pela prática repetida na observação, na avaliação e diferentes compreensões.” Fica claro que o autor considera a necessidade fundamental de se compreender a utilização sensorial a partir de seu papel social no relacionamento com o mundo. Em momento anterior no texto, ele diz: “No caso do cego, a origem da compensação não é o desenvolvimento do toque ou o

refinamento da audição, mas a fala - o uso de experiência social e a comunicação com o vidente.” (p.8)

Mas, que outras modalidades perceptuais seriam postas em ação pela pessoa cega ou deficiente visual severa, na impossibilidade de utilizar a visão como fonte privilegiada de informação? E, como estas modalidades se traduzem na relação com o outro e na apreensão do mundo? Tentar-se-á abordar, sucintamente, tais aspectos.

2.1 Outras modalidades perceptivo-sensoriais

Existem, além da visão, outras formas de percepção daquilo que existe no mundo e no próprio corpo. Kleiner, Schlittler e Sanchez-Arias (2011) explicam que as informações sensoriais são provenientes dos sistemas visuais, vestibulares, auditivos e somatossensoriais. Cada sistema sensorial fornece informações com características únicas, sendo que a participação de cada um deles na execução de tarefas depende tanto do tipo da tarefa quanto do contexto em que ela se realiza. É o sistema nervoso central que avalia o contexto em que a atividade é realizada para selecionar a informação sensorial a ser utilizada. As autoras informam que, quando ocorre uma perda completa de um sistema sensorial, outro sistema deve compensá-la, fazendo com que aumente o peso de uma modalidade sensorial em detrimento de outras.

Os sistemas sensoriais dependem, para seu funcionamento, da sua qualidade e integridade e também da qualidade dos estímulos recebidos, bem como do estado de atenção da pessoa no momento. O sistema auditivo (um mecanorreceptor) fornece informações acústicas sobre o ambiente. O sistema vestibular informa sobre o equilíbrio corporal. Paladar e olfato, quimiorreceptores, captam e devolvem informações sobre odores e sabores. O sistema somatossensorial, que diz respeito ao tato, congrega mecanorreceptores espalhados por todo o corpo, respondendo a diferentes tipos de estímulos. Estes receptores informam sobre dor, toque, temperatura e posição do corpo.

Kleiner, Schlittler e Sanchez-Arias (2011) explicam que os sistemas sensoriais podem ser proprioceptivos (verificam senso de posição e movimento de uma parte do corpo relativo à

outra parte do corpo); exproprioceptivos (responsáveis pela sensação de movimento de uma parte do corpo em relação ao ambiente); e, exteroceptivos (modalidade responsável por localizar um objeto no ambiente em relação à outro). Assim, o sistema vestibular é apenas exproprioceptivo; o sistema auditivo é exproprio e exteroceptivo. O sistema somatossensorial é exproprioceptivo e propioceptivo. Já o sistema visual, que é considerado o mais complexo de todos, é influenciado pela interação destas três modalidades.

Na ausência da visão, a percepção háptica, um dos componentes do sistema somatossensorial, pode ser utilizada como via privilegiada de acesso às informações sensoriais, por ser decorrente de esforços coordenativos táteis-cinestésicos durante os atos exploratórios que são utilizados principalmente na manipulação de objetos, para detecção de tamanho, forma ou textura, por exemplo. As informações hápticas são transmitidas pelas vias cutâneas, propioceptivas e cinestésicas.(p.352)

É comum considerar-se que o sistema visual fornece informações instantâneas e totais, abrangendo objetos de forma global e não sequencial, ao contrário do tato, que é considerado como sendo sequencial, mais lento e fornecendo informações à curta distância. Também podem ser encarados como empecilhos para a percepção pelo tato a distância dos objetos do sujeito que tateia (estes precisam estar próximos, pois o tato ocorre na extensão dos braços do tateador) e o tamanho do objeto a ser tateado. Isto coloca o sistema visual em primazia sobre o sistema háptico, podendo desvalorizar a eficácia deste último na captação de informações, por parte da pessoa cega ou com deficiência visual severa. A este respeito, pontua Batista (2005, p.13):

Quanto ao segundo ponto, sobre o valor das informações sequenciais, é oportuno lembrar que, na vida, estão presentes muitas modalidades de informação sequencial: a música, o texto longo (romances, dissertações, entre outros), a exibição de um filme ou de uma peça de teatro. Nesses casos, não se considera que haja perdas ou dificuldades, pela impossibilidade da captação global e simultânea de todos os elementos que vão sendo apresentados em sequência.

Prossegue Batista:

Ainda um outro aspecto, em geral pouco ressaltado, é o fato de que videntes se baseiam muito mais em informações conjugadas a partir de vários sentidos, do que unicamente na visão. Às vezes, tarefas são descritas como basicamente visuais, quando não é o caso, pois vários sentidos participam da mesma, além, é claro, do papel predominante dos processos cognitivos. Podem ser citadas várias situações em que é clara a participação do tato e do sentido propioceptivo, além da visão: localizar objetos em uma bolsa; acionar equipamentos com teclas, como telefone, teclado de computador, ou controle remoto; tocar instrumentos; vestir-se (lembrar de como se coloca um cinto nos passadores ou se puxa um zíper nas costas); localizar alguns dos comandos de um carro, especialmente os dos pés. (op. cit., p. 13)

Ainda, deve-se dizer que não basta captar as informações perceptuais: elas devem ser compreendidas e integradas, de forma a fazer sentido para a pessoa. Essa compreensão depende, dentre outras, de diversas capacidades desta pessoa, tais como memória e atenção, além da qualidade de suas trocas interativas com seus parceiros relacionais. Considerar que, por ser possuidora de visão, determinada pessoa já se encontra capaz de metabolizar as informações disponibilizadas por esta fonte sensorial é, indiretamente, desprezar o papel ativo de cada indivíduo e de seus parceiros interativos na construção de seu desenvolvimento, afirmando equivocadamente o primado do aparato biológico dado. Isso leva à definição do objeto de estudo da presente pesquisa – a investigação sobre o desenvolvimento e a manutenção da atenção conjunta tanto em bebês videntes como naqueles com deficiência visual.

3 JUSTIFICATIVA

De acordo com a literatura, como anteriormente explicitado, a atenção conjunta é a habilidade que o bebê apresenta de coordenação de sua atenção entre um parceiro e um objeto que interessa a ambos; e que aquela é importante para o desenvolvimento do bebê nos aspectos afetivo, cognitivo, de linguagem e social, visto possibilitar um novo domínio interativo entre o bebê e o parceiro, com maior capacidade interacional, pois permite que aquele perceba estados emocionais presentes na interação, dirigindo-a, juntamente com o parceiro adulto. Neste modelo, porém, a proposição está centralmente focada na apreensão e coordenação da atenção e das atividades através de aspectos predominantemente visuais.

A literatura referente a essa habilidade tem sido construída, particularmente, a partir do estudo de bebês e crianças ditas normais. Crianças com condições diferentes têm sido centralmente enfocadas *pela e a partir da* sua deficiência, dissociando e dicotomizando o campo do desenvolvimento humano. Uma meta secundária deste trabalho, portanto, é refletir sobre o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva que não considere a criança com condições diferentes como alguém atípico ou mesmo inferiorizado frente aos padrões comumente aceitos como padrões normais de desenvolvimento.

Fazendo parte de um subgrupo de pesquisa do CINDEDI³, o qual estuda diferentes especificidades ou condições do desenvolvimento de bebês (tanto normais, como tendo surdez, Paralisia Cerebral, Síndrome de Down e epilepsia, por exemplo), este trabalho fica enriquecido pela diversidade de temas e de olhares que sobre ele recai. Em um horizonte indireto, o trabalho auxilia a refletir não só sobre alguns paradigmas presentes na psicologia quanto a processos de desenvolvimento, como quanto à questão da inclusão educacional, especificamente de crianças cegas ou com deficiências severas, algo que ainda requer muitas aproximações e aprofundamentos teóricos.

4 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa foi, então, investigar como se dá, em contextualizadas interações, a construção, o estabelecimento e a manutenção da atenção conjunta em bebês, particularmente através do estudo em um bebê que enxerga e em outro bebê com deficiência visual severa.

Como objetivos específicos, buscou-se investigar se, nos processos, os adultos se utilizam de recursos perceptuais variados e integrados, englobando os táteis (o toque, o contato com o corpo do outro, a percepção da temperatura), auditivos (chocalho, sons cotidianos), olfativos (cheiro materno, odor dos alimentos, cheiros familiares), verbais (as vozes e falas, outros sons e ruídos) na busca pela atenção e manutenção da atenção conjunta. Ainda, determinar se a criança também busca conquistar a atenção do outro e, em caso afirmativo, como o faz. O que se interroga é como a atenção conjunta é construída e mantida pelas partes envolvidas, ao longo das relações estabelecidas.

Para isso, como referido acima, a pesquisa se propôs a se desenvolver através de dois estudos de casos: um com um bebê com deficiência visual severa e outro com um bebê vidente, ambos em suas situadas interações com seus pais e demais parceiros videntes. A

³ CINDEDI: Centro de investigações sobre desenvolvimento humano e educação infantil, do Departamento de Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo - campus de Ribeirão Preto.

opção pelo estudo de um bebê vidente e outro com deficiência visual severa não se fez no sentido de proporcionar comparações, mas como situação que poderia ajudar a dar maior visibilidade aos processos, além de levantar contrapontos relativos às condições dos dois bebês e de seus parceiros.

5 PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Considerações gerais sobre o aporte teórico que fundamenta a pesquisa

Utilizou-se como suporte, tanto para a coleta quanto para a análise de dados, a perspectiva da Rede de Significações (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004). Nesta abordagem,

...entende-se que, conforme o momento, o contexto e as características das pessoas em interação, certos significados e sentidos adquirem maior relevo. Todavia, no fluxo das interações, pela articulação em forma de rede, ao ocorrerem mudanças em alguma das dimensões envolvidas, seus vários elementos são rearticulados, reorganizando sua configuração. Esta leva à emergência de novos significados, transformando a trajetória tanto das próprias ações, emoções e concepções, como do desenvolvimento das pessoas. (p. 28)

A proposta da Rede de Significações reside, portanto, na busca de uma análise que não seja centrada unicamente no sujeito, mas que reconheça sua gênese sociohistórica e a interação pessoa-meio, a qual ocorre dialogicamente como situação fundante e indissociável do desenvolvimento. Sendo assim, imerso em uma sociedade permeada e constituída fundamentalmente pela linguagem, um bebê estabelecerá interações que favorecerão estas ou aquelas significações, interações e direções para o seu desenvolvimento.

A imagem também se constitui em instância social fundante, sendo de indiscutível importância em um mundo visualmente orientado. A imagem detém significados socioculturais, mas esta é (re)significada nas interações, de acordo com os usos que fazem dela os parceiros interativos. Aguiar (2004, p.31) refere que há códigos não verbais de comunicação e que “a criança pequena, antes da aquisição da palavra, mantém contato com o mundo e registra suas experiências por intermédio da imagem.” A autora explica que a criança vai gradualmente ultrapassando o uso da imagem em relação à linguagem verbal.

Porém, o bebê cego ou com deficiência visual severa também se encontra imerso em um mundo de imagem e de linguagem. Os seus parceiros de relacionamentos modulam, direcionam, organizam sua interação com estes bebês em função de seu próprio aparato sensorial e também do aparato sensorial usual ou diferentemente estruturado do bebê.

Portanto, esta pesquisa está em busca de pistas que elucidem de que maneira se dá a construção e o estabelecimento da atenção conjunta, estando todos os parceiros enredados em uma teia de relacionamentos, constitutiva de significados expressos por imagens e pela linguagem que, por um lado, envolve um bebê vidente e, por outro, um bebê com deficiência visual severa. O que está na base é que este último é possuidor de uma importante característica diferenciadora quanto ao conjunto mais amplo de bebês (videntes) e do contexto em que este bebê está inserido - em uma família em que seus integrantes também são videntes. Busca-se compreender como as múltiplas interações e significações se estabelecem entre o bebê e as pessoas do seu meio, quando as possibilidades de enxergar são tão diversas e irreversivelmente estruturadas (organicamente falando), e como estas vêm constelar os episódios de atenção conjunta.

Novamente, a Rede de Significações fornece o caminho metodológico a ser seguido, pois

...trabalha-se com a possibilidade de uma dialética que contemple tanto um esforço mais descritivo dos vários elementos que compõem a situação investigada (buscando-se inclusive compreender as relações de coordenação e subordinação desses elementos), como um empreendimento de busca dos processos de constituição do fenômeno, das relações temporais entre os elementos descritos. (Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva, Oliveira, 2008, p. 4-5)

Considerando-se a necessidade de uma metodologia que preserve as características do ambiente natural em que se dão as relações com os bebês; e, ainda, que garanta a apreensão da complexidade do processo, optou-se por conduzir a pesquisa através do estudo de caso.

5.2 O estudo de caso como possibilidade de abordagem

De acordo com Yin (2005, p. 32), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Na presente

pesquisa, e a partir da abordagem teórica em que se embasa (*RedSig*), fenômeno e contexto mais do que não estarem claramente definidos, são considerados como indissociáveis. O contexto e o fenômeno são ambos constituintes e constituídos, em uma teia que engloba e determina múltiplos sentidos, à medida que as interações entre as pessoas vão acontecendo. A (inter)ação de um parceiro suscita no outro (re)(inter)ações que, em um jogo dialógico, constituirão o fenômeno que se deseja compreender.

Yin também afirma (op. cit, p. 20) que o estudo de caso permite uma investigação “que preserve as características e a complexidade significativas dos acontecimentos da vida real - tais como ciclos de vida individuais”. Ele ainda ressalta que esta metodologia é sugerida quando o pesquisador não tem controle sobre os eventos comportamentais estudados, bem como também não se pode manipular comportamentos relevantes, incluindo as condições contextuais como intimamente pertinentes ao tema estudado. Neste trabalho, não se deseja manipular ou alterar situações relativas à atenção conjunta, e sim apreender como se dá sua construção e manutenção, no cotidiano do bebê e em suas relações com seus parceiros circundantes.

Aqui se ressalta que é preciso estar ciente de que a presença do pesquisador tende a causar interferências no contexto interacional, as quais não podem e nem devem ser negadas em nome da objetividade e neutralidade científicas. Porém, devem ser levadas em conta, durante a análise dos dados, como fatores que intervêm na teia de relações acontecentes.

Como já indicado, a questão deste trabalho é acompanhar o processo de construção da atenção conjunta, interrogando como esta se estabelece e mantém. E, segundo Pozzebon e Freitas (1998), a possibilidade de se responder a questões do tipo *como?* é forte indicativo para a adoção do estudo de caso como metodologia privilegiada, a qual permite apreender a natureza processual do fenômeno.

Para esta pesquisa, optou-se pelos estudos de casos múltiplos exploratórios. Exploratórios, porque se trata de um tema ainda pouco trabalhado dentro da psicologia do desenvolvimento – estudar atenção conjunta em crianças com deficiência. Múltiplos, pois, Pozzebon e Freitas (op.cit, p. 148) dizem que “múltiplos casos são desejáveis, quando a intenção da pesquisa é a descrição do fenômeno, a construção de teoria ou o teste de teoria.” Além disso, como já foi citado anteriormente, percebe-se carência de estudos que apreendam a questão do bebê com deficiência visual severa relativamente à atenção conjunta. Isso reforça a indicação dos estudos de casos múltiplos. No caso, busca-se um diálogo entre os dados que poderão ser obtidos através do bebê com deficiência visual severa e o bebê vidente.

Coletando-se dados de fontes diversas, maior suporte é dado às descobertas obtidas pela pesquisa, objetivando buscar subsídios para a construção de um campo teórico que abranja mais amplamente o desenvolvimento geral do bebê; e, particularmente, do bebê com deficiência visual severa. Ainda, ao se trabalhar com casos múltiplos, favorece-se a replicação literal (ao se prognosticar resultados similares, em função de se apreender os dados relativos ao bebê com deficiência visual severa) e também a replicação teórica (ao se prognosticar resultados que podem ser contraditórios, como os obtidos através do contraste do bebê vidente e seu contexto).

Assim, esta pesquisa pretende contribuir para se pensar a questão do desenvolvimento humano, incluindo-se neste a perspectiva da especificidade de uma população com desenvolvimento atípico (com deficiência visual). O contraponto entre um bebê vidente e outro com deficiência visual severa poderá evidenciar aspectos da plasticidade do ser humano e de potencialidades na apreensão do mundo e na sua estruturação como indivíduos, que não têm sido bastante investigadas.

Importante enfatizar novamente que não se busca comparar os dois bebês, o que poderia ressaltar características de um em detrimento do outro. A proposta é contrastar a observação das duas díades, de modo a ampliar a visibilidade do pesquisador, alcançando maior possibilidade de percepção e compreensão das peculiaridades que compõem cada uma das situações. Referidas essas questões sobre a metodologia de estudos de caso, vamos a eles. Antes, porém, faz-se necessário tratar dos aspectos éticos.

5.3 Procedimentos Éticos

A pessoa é um ser dialógico, que se constrói a partir de suas relações e que é sempre única. A questão ética repousa no respeito a esta integridade e singularidade que cada um (e cada contexto) apresenta em seu desdobrar-se. Neste sentido, a proposta desta pesquisa inclui observar como cada pessoa ou grupo interativo se posiciona.

Duas famílias foram convidadas a participar da pesquisa e, antes do início do trabalho, ambas foram esclarecidas sobre os propósitos da pesquisa e os procedimentos que seriam

utilizados. Tiveram total liberdade de aceitar ou não as condições propostas, esclarecer suas dúvidas, bem como desistir a qualquer tempo que desejassem. Uma atitude de aceitação bilateral foi tacitamente vivenciada entre família e pesquisadora, visto que esta última adentrou a casa destas famílias e de certa forma, participou, ainda que em pequena proporção, de sua rotina. As famílias receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização para Videogravação e Utilização de Imagens (no anexo C, ao final deste trabalho), leram-nos e assinaram-nos.

O contato com as famílias só se efetivou após este projeto ter sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto, tendo se comprometido a seguir os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, relativos às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

5.4 Sujeitos Participantes

Como já esclarecida anteriormente, a proposta desta pesquisa foi investigar a construção, o estabelecimento e a manutenção da atenção conjunta a partir de um bebê vidente e um bebê com deficiência visual severa. A atenção conjunta tem caráter fundamentalmente relacional, e portanto, os parceiros circundantes dos bebês também se constituem como sujeitos da pesquisa.

Como critérios de inclusão, os bebês deveriam ter entre 06 - 12 meses de vida. Esta faixa etária foi escolhida em função da referida “revolução cognitiva” proposta por Tomasello (2003), a qual é entendida como ocorrendo por volta dos nove meses de vida. A intenção foi verificar, dentro deste intervalo de tempo, como se dá o estabelecimento e manutenção da atenção conjunta. Ainda como critério de exclusão/inclusão, os bebês não deveriam ter histórico de outras doenças prévias associadas ou outros quadros. O bebê com deficiência visual severa deveria ter o diagnóstico de deficiência visual congênita ou de perda da visão nos dois-três primeiros meses de vida. Ambos os bebês deveriam ainda ser filhos de pais videntes. Finalmente, desejava-se que todos fossem moradores da região de Ribeirão Preto, já

que a coleta de dados seria realizada no ambiente familiar e, de acordo com os pressupostos teóricos, o contexto não se dissocia do fenômeno estudado, o que inviabilizaria a coleta de dados na artificialidade do laboratório.

Nenhum outro tipo de controle ou restrição (como sexo, etnia, nível socioeducacional ou número de irmãos, por exemplo) foi considerado. Coincidentemente, os bebês e suas famílias gozavam de nível socioeconômico que pode ser considerado como pertencente às camadas médias da população.

O bebê com deficiência visual severa foi localizado através do ambulatório especializado de um hospital-escola do interior paulista. O bebê com visão normal foi obtido por amostra de conveniência, tendo sido contatado através de pessoas conhecidas.

5.4.1 O bebê vidente: Marcelo

Marcelo (nome fictício) contava com 8 meses e 13 dias de idade no momento do início das videograções; e, com 11 meses e 19 dias quando da última gravação.

Segundo relato dos pais, Marcelo foi um bebê planejado e com gestação tranquila, que nasceu a termo, nunca tendo apresentado dificuldades de saúde, de sono, alimentação, ou de qualquer outra natureza. Os pais informaram ser Marcelo uma criança afetuosa, bem humorada e fácil de cuidar, com grande nível de energia e vontade de brincar o tempo todo. É o primeiro filho deste casal, tendo um irmão mais velho, residente em outra cidade, do primeiro casamento do pai.

Os pais de Marcelo têm formação universitária, atuando em suas respectivas áreas de formação. A mãe é advogada e trabalha fora todo o dia, ficando com o bebê no período da noite e aos finais de semana. Para os serviços domésticos, contratou uma faxineira semanal. O pai, professor universitário, trabalha pelas manhãs e à noite, cuidando de Marcelo durante as tardes. Marcelo é cuidado pelos avós maternos, no período da manhã. A mãe julga que ele ainda é muito novo para frequentar uma instituição de cuidado coletivo. Os pais não relatam

dificuldades financeiras ou de outra natureza. Sua única queixa é de disporem de pouco tempo para estar com o bebê. No início das videograções, Marcelo ainda dormia no mesmo quarto de seus pais, ficando seu berço aos pés da cama destes. Ao final, Marcelo dormia em seu próprio quarto.

5.4.2 O bebê com deficiência visual severa: Mariana

A busca pelo sujeito com deficiência visual severa foi longa. Para encontrar Mariana (nome fictício) e sua família, a pesquisadora esteve em contato com vários profissionais como pediatras, neonatologista, obstetras, oftalmologistas e professores de uma instituição educacional especializada para pessoas cegas ou deficientes visuais severas; além disso, foi contactado o serviço de oftalmologia de um hospital-escola público que é referência regional em saúde. Mesmo assim, este processo estendeu-se por aproximadamente seis meses.

Ao final deste intervalo de tempo, chegou-se a Mariana e sua família através do setor de oftalmologia de um hospital terciário do interior paulista. O primeiro contato foi feito com a mãe, pelo telefone, em que foram explicados os procedimentos da pesquisa. A mãe de Mariana informou que gostaria de conversar com o marido e que, depois, entraria em contato com a pesquisadora. Assim foi feito, marcando-se um encontro com os pais e bebê no hospital (após uma das consultas de Mariana) alguns dias depois para conhecer a pesquisadora e os familiares obterem esclarecimentos mais detalhados sobre a pesquisa.

Ao final deste encontro, novamente, a mãe solicitou um prazo para conversar com o marido e poder decidir e comunicar a pesquisadora. Aproximadamente duas semanas depois, pelo telefone, a mãe informou que gostaria de fazer “uma tentativa”, em suas palavras, de videogração. O primeiro encontro foi marcado para a semana seguinte, na casa da família, em um município do Estado de Minas Gerais e que dista 115 km de Ribeirão Preto.

No primeiro encontro, Mariana contava com 7 meses e 04 dias; e tinha 11 meses e 25 dias na data da última videogração.

Os pais relataram que Mariana nasceu a termo, não se notando nenhuma dificuldade ou diferença no bebê. Ela é a segunda filha do casal, tendo uma irmã aproximadamente dois anos mais velha, sem qualquer comprometimento visual ou outro. Tem ainda outra irmã, aproximadamente dez anos mais velha, do primeiro casamento da mãe e que mora na mesma casa, também sem qualquer comprometimento visual ou outro. Os pais relatam que Mariana é uma criança extremamente calma, com pouquíssimos episódios de choro, que fica sozinha em seu quarto, no berço, por longos períodos de tempo, sem se incomodar, sendo muito tranquila. Não narram outras dificuldades de saúde.

Os pais relatam que, com aproximadamente 40 dias de vida, a criança apresentou um quadro de conjuntivite bilateral, tendo sido medicada pelo pediatra. O olho esquerdo da criança apresentou à época um inchaço evidente, o que fez com que eles novamente procurassem o pediatra, que os encaminhou a um oftalmologista em sua cidade. Este detectou glaucoma congênito e os encaminhou para o hospital terciário em Ribeirão Preto. Os pais nunca relataram a realização do teste do olhinho.

Neste hospital, após avaliação, diagnosticou-se que Mariana apresentou ao nascer, aniridia (ausência de íris) congênita bilateral, além de catarata congênita lenticone posterior bilateral e glaucoma congênito secundário bilateral. Ela também apresentava nistagmo, sendo, de acordo com o médico responsável, difícilíssima neste caso a diferenciação entre nistagmo primário e secundário. A associação dessas dificuldades, bem como sua gravidade, fez com que o diagnóstico inicial de Mariana fosse de uma criança cega, os pais sendo orientados a tratá-la desta forma. Porém considerou-se que a avaliação deveria ser retomada no transcorrer do seu crescimento e, também, de seu tratamento oftalmológico, pois em função de sua idade precoce a detecção do grau exato de comprometimento era relativamente difícil.

Bicas e Jorge (2007) explicam que a aniridia pode ser considerada como uma forma também de glaucoma secundário; ela causa fotofobia, a qual faz com que o paciente se afaste da luz. O glaucoma é uma neuropatia óptica crônica progressiva, caracterizada por alterações típicas da cabeça do nervo óptico. Estas são acompanhadas de aumento da pressão intraocular acima dos níveis considerados normais, o que tem repercussões muito características no campo visual do paciente, que fica extremamente diminuído, em cone. Os autores também narram que a catarata associada, apresentada por alguns pacientes, é provavelmente causada por falha de separação entre a córnea e o cristalino durante a embriogênese. É uma opacificação (total ou parcial) do cristalino, que compromete quantitativa e qualitativamente a

acuidade visual. Na infância, esta patologia interfere no desenvolvimento visual normal e reduz a visão, podendo chegar à cegueira. Já o nistagmo afeta a capacidade de se manter o foco visual.

Estas dificuldades visuais de Mariana não se associavam a quaisquer outras síndromes ou comorbidades, estando restritas à questão ocular. Não se detectou nenhum tipo de comprometimento neurológico, de acordo com avaliação neurológica realizada no hospital por ocasião das primeiras investigações. Obteve-se um bom controle do glaucoma através do uso de colírios (Xalatan e Azopt), com estabilização da pressão intraocular. Aos 10 meses de idade, Mariana passou por uma cirurgia para retirada da catarata do olho direito (facoaspiração combinada com capsulotomia posterior e vitrectomia anterior e implante de lente intraocular). A família relatou que a cirurgia e o período pós-operatório foram bastante tranquilos, ocorrendo apenas um aumento da pressão intraocular (percebido pelo inchaço do olho), controlado pelo uso dos colírios e que, para este olho, era como se Mariana tivesse, após a cirurgia, como dificuldade visual (além da aniridia), uma miopia de 2,5 graus – nas palavras da mãe. Com um ano de idade (neste momento, já se haviam encerrado os encontros com a pesquisadora), Mariana passou pela mesma cirurgia para o olho esquerdo, obtendo também sucesso. De acordo com dados recentes da criança, quando esta contava com 1 ano e 3 meses, Mariana vinha fazendo uso de óculos especiais com filtro solar, sem grau, devido à aniridia, não utilizando ainda óculos com lentes corretivas. Na última avaliação neurológica, com 1 ano e 2 meses, descartou-se novamente qualquer quadro patológico associado.

Em nenhum momento a família de Mariana relatou ter recebido, do hospital terciário, informações a respeito do desenvolvimento de sua filha ou orientações sobre como estimulá-la, nem mesmo qualquer apoio para melhor compreender a deficiência visual e/ou poder falar sobre ela. Apenas orientações médico-oftalmológicas lhes foram dadas, as quais, apesar de competentes, não dão conta da amplitude do acontecimento por se descortina à família quando recebe um bebê com uma deficiência sensorial.

No primeiro encontro com a pesquisadora, a mãe de Mariana relatou que o primeiro profissional médico que os atendeu no hospital terciário, após a avaliação inicial de Mariana, aconselhou-a a lidar com sua filha como se esta fosse uma criança cega. Entretanto, não se elucidou o que ou como deveria ser esta lida. Isto gerou nos pais mal estar e tristeza, pela certeza com que a informação lhe foi passada e pela falta de orientações relativas a ela. Este fato fez com que procurassem um oftalmologista em outra cidade do estado de Minas Gerais,

especialista em baixa visão, que faz um acompanhamento paralelo de Mariana. Este profissional orientou a mãe a buscar ajuda de fisioterapeuta e de terapeuta ocupacional, para a estimulação do bebê. Também a aconselhou a usar roupas com cores contrastantes, como listras em preto e branco. Segundo ele, isto estimularia a percepção visual residual do bebê, através dos contrastes. Toda a orientação sobre medicação, cirurgias e outros procedimentos continuaram a cargo do hospital terciário.

Semanalmente, Mariana era levada, então, à fisioterapia e à terapia ocupacional, para estimulação. A pesquisadora teve acesso a duas sessões de terapia ocupacional. No entanto, não pode ir a nenhuma sessão de fisioterapia, por discrepância de horários. Os pais não relataram exercícios, atividades, estimulações ou outras práticas recomendadas pelos profissionais para realização em casa, nos intervalos entre as sessões.

A família reside em uma casa própria, no centro da cidade. São agricultores proprietários de terras e relatam uma situação econômica que chamam de “tranquila”, possuindo outros imóveis além da residência familiar. A mãe não trabalha fora de casa, tendo abandonado sua ocupação (era comerciante) desde o nascimento da segunda filha. Mariana não frequenta nenhuma instituição de cuidado coletivo e suas duas irmãs estudam em escola particular. A família conta com uma empregada doméstica para os serviços da casa; a mãe relata que esta ajuda é fundamental para que ela possa conciliar os horários de consultas e atendimentos de Mariana, os quais lhe tomam um tempo considerável. Todos os tratamentos do bebê são particulares, sendo considerados pelos pais como bastante caros.

A mãe de Mariana narra que sente que o pai do bebê se tornou verdadeiramente pai para ambas as filhas após o nascimento de Mariana; que a dificuldade visual desta fez com que ele se aproximasse mais de ambas; e, que antes do nascimento de Mariana a falta de proximidade fazia com que ele fosse até mesmo um tanto desajeitado ao pegá-las no colo. Relata também que ele sentiu, mais do que ela própria, dificuldades em aceitar a dificuldade visual da filha. Chegou a levá-la em festas religiosas (como a Folia de Reis, tradicional na região em que moram) para que recebesse uma benção para que pudesse vir a reverter seu quadro. O pai verbalizou para a pesquisadora, no primeiro dia de videografações, que tinha fé que Mariana iria enxergar. Nos encontros seguintes, falava sobre os progressos da filha, mas não mais mencionou este sentimento de esperança de que ela voltaria a ver.

5.5 Procedimentos de coleta e registro dos dados

A opção de registro das interações, de modo a acompanhar o processo de construção da atenção conjunta, foi pela videogravação. Isto se deve ao fato de que a videogravação permite que se capte de forma mais integrada a dinâmica das interações, ao possibilitar que, em um filme, som e imagem componham um panorama que mostra arranjos relacionais atuais e se atualizando. Além disso, o pesquisador pode retomar a qualquer momento as cenas videogravadas, revendo-as, buscando novas percepções, questionando e confrontando suas apreensões, construindo e reconstruindo os dados de forma dinâmica, o que possibilita uma muito maior completude tanto quanto à observação e relato dos dados, quanto à interpretação destes. Como a videogravação permite a preservação dos dados obtidos, outros pesquisadores podem ter acesso a eles também. Carvalho et al (1996, p. 266) afirmam que “Ver o vídeo é construir uma linguagem compartilhada entre o observador, o dado registrado e outros pesquisadores da comunidade científica que também podem ser expostos a esse dado”.

Para a realização das videograções, optou-se por fazê-las na residência dos sujeitos-participantes. Isto se encontra em sintonia com o estudo de caso, pois este privilegia, conforme já citado, o fenômeno indissociado de seu contexto. Como a meta da presente pesquisa é investigar a atenção conjunta a partir das pistas interativas utilizadas pelos sujeitos (bebê e parceiros circundantes), de forma contextualizada, a videogravação de situações em laboratório não estaria em consonância com a metodologia proposta. Como diz Bruner (1983, p.9)

As questões da sensibilidade ao contexto e do formato da interação mãe-criança já me haviam conduzido a desertar o generosamente equipado, mas artificial vídeo – laboratório em South Park Road, em favor da desordem da vida em casa. Fomos até as crianças, em lugar de as trazermos até nós.

Ao realizar em casa as videograções, preserva-se a possibilidade de encontro com vários parceiros interativos presentes na vida do bebê como mãe, pai, irmãos, avós, funcionários da casa, babás, entre outros, os quais fazem parte do cotidiano da criança e que nem sempre podem ser levados ao laboratório. Cada uma destas pessoas assume/tem papéis específicos nesses ambientes, estabelece diferentes padrões de interações com o bebê e entre si, configurando possibilidades distintas de relacionamento: umas mais estimuladoras, outras mais repressoras, outras mais calorosas e assim por diante. Na casa, também se tem acesso a sons, cheiros e objetos, dentre outros, que fazem sentido para os bebês e seus parceiros, por

fazerem parte de sua história e remeterem a situações e sentimentos experienciados, além do acesso privilegiado, por parte do pesquisador, a uma pequena, mas importante, porção da dinâmica familiar. Esta riqueza, própria da casa, e peculiar a cada uma delas, reflete-se nos comportamentos e aquisições do bebê e em como ele os demonstra. Tudo isto justifica a escolha pela casa como ambiente preferencial.

Também é preciso considerar que existe sempre uma interferência na dinâmica familiar causada pela presença do pesquisador. Entretanto, ela também existe em outras formas de registrar dados de pesquisa, como questionários ou situações em laboratório, por exemplo. A interação entre pessoas sempre as modifica e ressignifica. No estudo de caso videogravado, considera-se esta interferência não como algo que necessariamente atrapalhe ou distorça a coleta e construção dos dados, mas como situações interativas que também podem contribuir com a compreensão e significação da situação buscada pela pesquisa. Amorim e Ferreira (2008) apontam que o pesquisador faz parte da pesquisa; ele também está nela. Além disso, a relação entre pesquisador-pesquisado(s) nunca é neutra, visto estar vinculada a múltiplos enunciados; o primeiro deve, portanto, explicitar o lugar de onde fala, de forma a deixar claras suas concepções e posteriores desdobramentos destas.

5.6 Procedimento de coleta dos dados e a construção do corpus

Como referido no objetivo, a meta deste estudo é acompanhar a construção, o estabelecimento e a manutenção da atenção conjunta, a partir de dois bebês: um bebê vidente e um bebê com deficiência visual severa. Nesse sentido, as gravações envolveram o registro de cada uma dessas crianças e suas interações com os pares. O planejamento geral foi de que seriam realizadas vídeograções da interação família-bebê, quinzenalmente, com 45-60 minutos de duração cada, durante cinco a seis meses, na residência da família, com uma filmadora portátil, em condições e horários indicados pelos próprios familiares, respeitando-se a dinâmica de cada grupo familiar.

No caso do bebê vidente - Marcelo - os encontros para videografar aconteceram quinzenalmente, no apartamento da família, sempre aos sábados pela manhã, com

aproximadamente 50 minutos de duração cada. Este horário foi escolhido pela mãe, pois nestes dias ela estaria em casa com o bebê, com maior disponibilidade de tempo para interação. Durante a semana, pai, mãe e avós se revezavam nos cuidados com a criança, já que ambos os pais trabalhavam e a criança não freqüentava nenhum tipo de instituição de educação coletiva. Apenas uma das sessões de videogravação foi realizada à tarde, a pedido da família, devido a uma viagem de final de semana que faria. O total de horas de videogravação de Marcelo e sua família é de aproximadamente oito horas.

No caso de Mariana, o cronograma montado foi semelhante ao de Marcelo. Foram realizadas sempre pela manhã, em dias da semana. Este horário foi combinado entre a mãe e a pesquisadora, em função da conveniência de ambas, levando-se em conta as preferências e horários da mãe, e os horários disponíveis da pesquisadora para as viagens até a casa da família. O total de tempo de gravação é de aproximadamente cinco horas. Comparadas ao número de horas de Marcelo, há uma diminuição, que se deveu à ocorrência de viroses que Mariana teve, como rotavírus, por exemplo, e infecções de garganta, em função de que alguns dos encontros foram cancelados. Houve também um problema com o equipamento utilizado para videogravação, que deletou uma das sessões de videogravação, de forma irrecuperável. Dessa sessão, aos dez meses de idade, restaram apenas seis fotos da Mariana.

Cada cena da gravação, para os dois bebês e seus parceiros, foi retomada pela pesquisadora de forma a identificar e delinear os episódios interativos que possibilitassem explorar os objetivos deste trabalho, a partir das pistas interativas utilizadas pelos sujeitos. Desta maneira, buscou-se verificar a ocorrência de situações em que tanto os adultos, como os bebês dirigiam sua atenção a uma terceira parte (objeto, pessoa ou situação) e se havia busca ou efetivamente coordenação da atenção entre os participantes. Nessas situações, buscou-se identificar a presença de pistas visuais, auditivas, táteis, olfativas ou gustativas; e, ainda, como estas eram utilizadas pelos sujeitos em interação para iniciar, construir e manter a atenção conjunta, considerando-se tanto o bebê como os parceiros circundantes como agentes do processo. Esse segundo foco de atenção – outras formas de buscar efetivar a atenção conjunta, deve-se ao fato de que, usualmente, esse processo tem sido discutido a partir do aspecto visual. No entanto, na pesquisa aqui em curso (em que uma das crianças tem deficiência visual severa), a visão não poderia ser o veículo único de intermediação entre os parceiros para a busca e manutenção da atenção conjunta.

A partir dessas verificações, recortes de trechos das videograções foram selecionados, com programas de computador apropriados (Format Factory, para conversão das videograções para um formato adequado aos recortes dos episódios em computador; e Solweig MM-AVI Trimmer, para realização dos recortes selecionados. Ambos são programas de uso livre), delimitando cenas nas quais ficassem evidentes as pistas utilizadas e como a interação adulto-bebê se organizava a partir destas, estabelecendo ou não a atenção conjunta. A cada cena selecionada, verificou-se a possibilidade ou não de recortar trechos significativos para a questão desta pesquisa e quantos seriam estes recortes. Não se determinou um número específico de recortes para cada sessão de videogração e nem um intervalo de tempo específico para cada recorte.

Os episódios interativos selecionados foram transcritos. As transcrições levaram em conta as pessoas presentes, falas, gestos, olhares e informações veiculadas durante a interação. Para a presente análise, alguns destes recortes foram selecionados, lembrando-se que não existe observação independente do observador e de seu objeto de estudo. Como aponta Wallon (1941/1986, apud Pedrosa e Carvalho, p. 432).

Não há observação sem escolha ... a escolha é determinada pelas relações que podem existir entre o objeto e o fato e nossas expectativas, em outros termos, nossos desejos, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais.

Assim, a identificação e a delimitação de cada episódio (que se constitui em apreender uma sequência clara de interações), dependeram de sua verificação, para cada um dos bebês e famílias observados, a partir do processo de construção da atenção conjunta. A análise destes episódios foi basicamente qualitativa, como descrito a seguir.

5.7 Análise dos dados

De acordo com Pedrosa e Carvalho (2005, p.431),

À primeira vista, a análise qualitativa pode parecer, especialmente ao pesquisador menos experiente, mais “fácil”, menos exigente em termos de rigor e precisão, mais fluida ou livre do que a análise quantitativa. Pensamos, ao contrário, que ela exige um esforço muito maior de explicitação de critérios para que o rigor científico seja preservado e para que se torne possível o compartilhamento produtivo de seus procedimentos e de seus resultados.

Procedeu-se, assim, a uma análise dos recortes em termos do estabelecimento e da manutenção da atenção conjunta, além das pistas interativas utilizadas pelos sujeitos (visuais, auditivas, táteis, olfativas, gustativas, cinestésicas) e seus desdobramentos. Não se procedeu a um levantamento quantitativo do material videogravado selecionado e recortado por compreender que, neste momento, esta abordagem não contemplaria este material. Tabelas contendo os dados relativos aos recortes, bem como as datas dos mesmos, encontram-se no anexo B, ao final do trabalho.

Definidos esses recortes, foi feita a análise microgenética do material. No dizer de Góes (2000a, p. 15),

Essa análise não é micro porque se refere a curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais...É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos...É genética como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Tal abordagem, portanto, mostra-se em consonância com a perspectiva histórico-cultural de base e com a escolha do estudo de caso como metodologia apropriada, pois busca apreender o aspecto processual da coconstrução da atenção conjunta, que é a questão que a pesquisa propõe. As interações adulto-bebê são analisadas em termos das pistas utilizadas, de quais são elas, de como são propostas pelos membros da díade e como são organizadas na interação por estes membros e, também, como se constrói ou não, a partir delas, pelos sujeitos, a habilidade de atenção conjunta. Observou-se, como contexto, a questão do discurso utilizado, as informações veiculadas, as práticas de cuidado, a (in) existência de objetos e brinquedos, a presença ou não de outras pessoas durante as videograções, bem como sua movimentação na cena, visto que estes dados se constituem em relevantes aspectos culturais, que devem ser considerados para a compreensão da historicidade do processo interativo acontecente (ou seja, a gênese e o desenvolvimento deste).

A partir destas considerações, proceder-se-á agora à descrição dos resultados construídos e de sua configuração, nesta pesquisa.

6 RESULTADOS

A apresentação dos resultados se dará, primeiro, apresentando os episódios selecionados de Marcelo (cinco episódios) e, em seguida, de Mariana (cinco episódios). Em cada um dos episódios aqui apresentados, levou-se em conta a idade do bebê – de forma a buscar discriminar, à medida que esse fosse se desenvolvendo, se ocorria a atenção conjunta e em caso afirmativo se ocorriam mudanças no estabelecimento e na manutenção da mesma. Ainda, buscou-se apreender o processo em suas relações com os parceiros envolvidos, destacando as pistas interativas utilizadas por esses e pelo bebê. Após a apresentação de cada episódio, procedeu-se à análise e discussão dos aspectos relevantes percebidos em cada um dos episódios.

6.1 Marcelo

Episódio 1 “Nenê”



Sujeitos: Marcelo, mãe. **Idade de Marcelo:** 8 meses e 13 dias.

Duração do episódio: 51 segundos.

Descrição: Marcelo e a mãe estão na sala do apartamento. O bebê está sentado em um colchonete no chão, com alguns brinquedos espalhados ao seu redor e ao seu alcance. A mãe está sentada em um sofá, mais afastada, à direita de Marcelo. Ela está lendo um documento. A televisão está ligada, em uma programação infantil musicada, à frente de Marcelo e ao lado direito da mãe. Olhando para o colchonete, o bebê vocaliza baixinho: “Ahn...ahn...” e sacode os braços, fazendo movimentos para cima e para baixo. Ele pega com a mão esquerda uma bola

azul, passa-a para a mão direita e, então, ela lhe escapa da mão e cai no colchonete. Ele olha para a televisão. Depois, ele olha para a mãe e vocaliza emitindo gritinhos agudos: "Ah! Ah!" A mãe que estava lendo um documento, para de ler, olha para Marcelo, sorri para ele e fala: "Ati, amor... ati, amor da mamãe...". Marcelo olha para a mãe. Depois, volta a olhar para a televisão. A mãe volta a ler o papel, depois olha para a televisão, depois para o bebê e fala: "Alá o nenê, Marcelo... O nenê". Ela volta a ler e ele olha na direção da televisão. Depois ele olha à mãe, depois à pesquisadora, sorri, agita o corpo para frente e para trás e sacode os braços para cima e para baixo. A mãe sorri, olha para ele e fala: "Dança! Isso, dança!" Ele balança o corpo e agita os braços



vigorosamente e olha para a televisão. A mãe olha para ele e fala "Ó o nenê! Cê viu?" Marcelo balbucia um som semelhante a "Nenê..." A mãe, sorrindo, olha para ele e responde: "Nenê". A mãe olha rapidamente para a pesquisadora, sorri e volta a ler. Marcelo agita os braços e, novamente, parece dizer "Nenê... nenê...". Ele olha para baixo, para o colchonete e pega com a mão direita um dos brinquedos espalhados nesse - uma argola com a cabeça do Mickey. Marcelo passa a olhar para baixo, na direção do brinquedo que está em sua mão. A mãe diz, sorrindo e lendo, sem olhar para Marcelo: "Nenê! Você viu o nenê?" Neste momento, o tom de voz da mãe já é mais baixo.

Discussão do episódio 1

Pistas interativas presentes: Pode-se considerar que, tanto Marcelo quanto sua mãe, utilizaram-se de pistas auditivas e visuais. As pistas auditivas advêm da televisão, dos gritinhos e da fala/balbucio de ambos; as pistas visuais também advêm das imagens da televisão, da face da mãe e de Marcelo.

É interessante notar neste episódio que, apesar de Marcelo estar com oito meses e 13 dias, é ele quem convida a mãe para o contato: parte do bebê a iniciativa de buscar a atenção da mãe, com uma vocalização (gritinho), olhando na direção dela. Dessa forma, ele se coloca como o agente que inicia o processo interativo e traz o adulto para a interação. O balbúcio e o olhar do bebê é que motivam o engajamento inicial da mãe na interação, a qual estava entretida lendo um documento. Mãe e bebê ocupam assim o mesmo status interativo, não havendo, portanto, maior determinação ou diretividade do processo por parte do adulto. Ou seja, não é o adulto quem impõe ou organiza a situação interativa. Ele está envolvido no processo, tanto quanto o bebê. Marcelo também é quem interrompe o processo interativo, ao dirigir sua atenção para o brinquedo com a figura do Mickey.

Nota-se que a expressão facial da mãe, assim como a fala que a acompanha, capturam, por sua vez, a atenção de Marcelo e o estimulam a prosseguir o contato. A mãe de Marcelo fala com ele de uma forma bastante peculiar, a qual tem sido denominada de *manhês*, *parentês*, *baby talk* (Borges & Salomão, 2003). Atualmente, prefere-se a denominação “fala dirigida à criança”, pois esta parece recuperar, pelo menos em parte, o papel ativo da criança neste processo interativo de aquisição da fala. Suas características principais são a simplificação sintática, a brevidade, a clareza, a elevação da altura, a repetição (Cavalcante, 2003).

Borges e Salomão (2003, p.329) afirmam que

Este tipo de fala apresentada à criança é conhecido como *motherese* (*manhês*) e, segundo os defensores da perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem, tem a função de envolvê-la na interação, no intuito de principalmente se comunicar com ela. É considerada um tipo de *input* característico da fala das mães, que apresentam-se sensíveis ao nível linguístico da criança, às suas habilidades sociais e cognitivas, assim como às idéias e aos interesses da mesma...

Lazinik (2009, p. 69) narra que o *parentês*

É uma particular prosódia em nossas vozes, portadoras de picos alternados entre surpresa e prazer. Estes picos são característicos do que se chamou há muito tempo de *mamanhês* e há pouco se chama *parentês*, pois os pais também são capazes de produzi-los, tanto quanto as mães.

Este modo tão característico de conversar dos pais com seus bebês, com sua entonação peculiar, parece captar a atenção de Marcelo, instando-o a manter o contato. Ressalte-se que ele e a mãe se referem a algo já conhecido por ambos, como fica claro na interação, o que parece facilitar o estabelecimento da atenção conjunta e da comunicação. Marcelo provavelmente já havia assistido anteriormente ao filme a que via no momento da videogravação, pois fazia vocalizações que capturavam a atenção da mãe e movimentos que esta interpretava como uma ‘dança’. Havia entre ambos uma história prévia, envolvendo

aquele evento (assistir a um filme) que os colocava sintonizados um com outro. Esta sintonia parece colaborar fundamentalmente para estabelecer as bases da atenção conjunta. E, está de acordo com Brooks e Meltzoff (2002) que afirmam que os objetos são importantes não por suas propriedades físicas, mas porque estão sendo referenciados por outras pessoas. (p. 965)

O olhar de ambos foi fundamental neste tipo de apreensão, pois informou a eles sobre o interesse existente e direcionou o fluxo de atenção presente, de um para o outro. Quando Marcelo desvia seu olhar, focando outra atividade (ele volta a assistir ao programa na televisão) a mãe também volta a ler e o engajamento se rompe. Isto vem confirmar o que se encontra na literatura, de que a atenção conjunta pode ser chamada de atenção visual conjunta.

Porém, note-se que, neste referenciamento, a emoção tem papel importante para estabelecer e manter o engajamento. Marcelo e sua mãe demonstram uma emoção positiva, manifestada pelos sorrisos e tom de voz, permeando o episódio. A emoção também se mostra importante ao encerramento do episódio de atenção conjunta, pois o tom baixo de voz da mãe, associada a uma baixa expressividade físico-emocional ao final do episódio fazem com que ambos – mãe e filho - percam a atenção comum que vinham estabelecendo.

Apesar desse encontro de atenção conjunta entre os dois, neste episódio, a atenção de Marcelo é difusa, dividindo-se entre os brinquedos dispostos no colchonete, a mãe, a televisão e a pesquisadora. A atenção da mãe também é flutuante, pois se divide entre a leitura e o bebê. No curso e fluxo dos vários objetos de interesse ao redor dos dois, há entre ambos um momento de atenção conjunta (quando os dois - primeiro Marcelo e, depois, a mãe - olham para a televisão e vêem o “nenê”), ambos retomando depois suas atividades. Marcelo e mãe se distanciam da interação, dialogicamente, o comportamento de um afetando o outro. Marcelo olha o brinquedo (argola com a figura da face do Mickey) e a mãe volta a ler. Como referido acima, o tom de voz da mãe, em sua última fala, já demonstra claramente esse distanciamento na interação, também implicando no distanciamento de atenção de Marcelo.

Episódio 2 “Bola azul”

Sujeitos: Marcelo, pai; **Idade de Marcelo:** 8 meses e 25 dias. **Duração:** 1 minuto e 19 segundos.



Descrição: Marcelo está sentado em seu carrinho, na sala do apartamento. Seu pai está à sua frente. À frente dos dois, a televisão está ligada, com o som muito baixo, tornando difícil a identificação do tipo de programação (entretanto, não parece programa infantil e o mesmo não é musicado). Marcelo tem na mão direita um carrinho vermelho de brinquedo.

Sem dizer nada, seu pai apoia uma bola azul na mesa do carrinho, a qual o bebê segura com a mão esquerda. O pai fica à sua frente, Marcelo olha para ele, olha para a frente e, depois, para o carrinho de brinquedo. Fixa o olhar neste. O pai então diz para o bebê: “É... vai parar a coceira” (refere-se a um remédio que tem em mãos, para uma alergia capilar da criança). O bebê olha para o pai. Ele pede para Marcelo jogar a bola para ele e sinaliza com a mão espalmada para cima, dizendo “Joga pai, joga!”. O bebê o olha, segurando os dois brinquedos. Ao tentar pegar a bola com as duas mãos, o carrinho lhe cai ao colo. Ele o pega, soltando a mão da bola. O pai pede “Dá o carrinho pro papai!” e já pega o carrinho, retirando-o do campo visual de Marcelo, guardando-o na capota abaixada do carrinho de bebê, que fica acima e atrás de Marcelo. O bebê busca virar o corpo, olhando na direção onde o pai guardou o carrinho, mas parece não conseguir. O pai põe a bola na mesa do carrinho.



Marcelo a pega com a mão direita, jogando-a no chão. Marcelo fica olhando o trajeto da bola, com expressão atenta. O pai a pega e a devolve (fala algo baixinho, ininteligível) e se senta no sofá ao lado esquerdo do bebê. Marcelo joga a bola novamente e fica olhando sua trajetória, atentamente. O pai se levanta, pega a bola e entrega ao bebê, falando “Tá”, bem baixinho, quase sussurrado. Marcelo olha para a pesquisadora e deixa a bola cair no chão, pondo-se a observar o lugar onde esta caiu. O pai mostra a bola a ele, diz-lhe “Marcelo”. Ele apanha a



bola com a mão direita e novamente a joga ao chão, do outro lado do carrinho. O pai pega a bola, ri, diz “Ó” e joga a duas vezes ao chão, em frente a Marcelo. Depois, bate a bola uma vez na parede, acima e atrás do carrinho. Marcelo não acompanha o movimento, que é muito rápido e difícil de seguir com o olhar, inclusive porque ele está preso ao carrinho. O bebê permanece olhando ao rosto do pai, com

os olhos bem abertos, com expressão como que de espanto. O pai pega a bola com o pé, em uma embaixadinha, e entrega ao bebê, que sorri. Ele olha para a pesquisadora, segura a bola com as duas mãos, olha para a televisão e a joga a bola ao chão. O pai ainda joga a bola uma última vez na parede, ao lado e à esquerda do carrinho de Marcelo, mas o bebê está olhando para a televisão apenas.

Discussão do episódio 2

Pistas interativas presentes: Neste episódio, as pistas são basicamente visuais, principalmente o carrinho vermelho e a bola azul, mais até do que o rosto e o olhar do pai. Há, ainda, pistas táteis como formato e textura do carrinho, além da bola. Também há toda uma série de percepções somatossensoriais, tanto próprio como exteroceptivas que se articulam com as pistas visuais. Em sua integração, demarcam: a posição de Marcelo no cadeirão onde está sentado; situam a relação e campo de interesse com o pai (bola e não o carrinho); os objetos de acesso (à sua frente, já que está com o cinto afivelado no cadeirão), objetos aqueles

que podem ou não ser apreendidos. As pistas auditivas (o barulho da bola quicando no chão ou na parede, a voz do pai) são poucas.

Neste episódio, vários objetos estão dispostos e disponíveis: um objeto (bola azul), outro objeto (carrinho vermelho) e eles participam do processo interativo com um parceiro (o pai), configurando-se assim em uma interação, no sentido proposto por Carvalho, Hamburger e Pedrosa (1996, p. 22):

...interação como um processo efetivo ou potencial de trânsito de informação em um campo cuja natureza é definida pela natureza de seus componentes e dos princípios que descrevem suas relações; os componentes constituem o campo e são simultaneamente constituídos pela efetivação do processo interacional. Interação é um estado potencial e um processo. O processo interacional pode ser efetivado através de regulação entre os componentes do sistema. Regulação é identificada quando o comportamento de um componente só pode ser compreendido se for levado em conta o comportamento de outros componentes. A regulação, portanto, é um processo e um produto.

Marcelo e o pai estão assim, neste episódio 2, envolvidos em um jogo de/com bola. Entretanto, este envolvimento merece algumas considerações, já que há compartilhamento da atenção de ambos, apesar de Marcelo ter o olhar basicamente dirigido ao objeto e não ao rosto do pai, podendo ser interpretado como a criança ainda apresentando uma relação do tipo diádica e não triádica. Uma possibilidade a considerar em relação ao fato de Marcelo estar mais atento ao objeto do que ao parceiro é que, conforme discute Tomasello (2003), dada a sua idade (quase nove meses), Marcelo ainda não teria atingido a revolução cognitiva, em que ele se perceberia como parte do fenômeno atencional e estaria atento ao papel do outro, como forma de também ter controle intencional sobre o processo.

Essa possibilidade teria que ser descartada aqui já que o episódio 1 destaca Marcelo já apresentando um evento de atenção conjunta na relação com a mãe, em que a própria criança se mostra como agente ativo do processo. O que se implica então é buscar apreender como a atenção se efetiva, nesse encontro pai-bebê, em função das características ali apresentadas.

No início do recorte, a atenção de Marcelo voltava-se a um carrinho vermelho de brinquedo, o qual o pai retira de sua mão e de seu campo visual, para lhe dar uma bola azul para brincar, substituindo um objeto que era de interesse da criança por um que era de interesse de seu pai (a bola). Essa busca de centramento da atenção de Marcelo pelo pai se efetiva pelo local em que Marcelo se encontra (sentado no cadeirão), tendo o cinto afivelado, o que limita a movimentação da criança e dirige o corpo/olhar/atenção em determinada direção e objeto.

Nesse processo de centramento, no entanto, a ação de esconder o carrinho pode ter interrompido uma atividade que Marcelo vinha realizando e em que parecia mais interessado; ou que envolvesse um objeto com que ele tivesse mais condições de manipular, em comparação com a bola. Dunham, Dunham & Curwin, em trabalho de 1993 que trata da atenção conjunta como facilitadora/propiciadora da aquisição da linguagem, narram que o desenvolvimento precoce dessa é facilitado em interações em que o cuidador mais segue do que guia o foco atencional do bebê. O pai opta por brincar com a bola, que não era o interesse primeiro de Marcelo; isto pode ter diminuído o nível de interesse do bebê, neste momento.

O bebê passa então a brincar com a bola, sua atividade sendo jogá-la no chão, várias vezes. O pai é quem pega a bola e a devolve para Marcelo, dando continuidade à proposta de brincadeira. No entanto, o bebê parece mais interessado, embora com sua atenção bastante difusa, na bola e não nos atos do pai, observando bem mais a mesma e o trajeto desta, do que o pai, seu rosto e o direcionamento do seu olhar.

Esse ‘baixo índice’ de olhar ao pai, neste episódio, pode dever-se ao fato de que o pai não fala em parentês com o bebê. Seu tom de voz é baixo, havendo inclusive uma fala sua que não foi possível compreender. Ainda, ele não usa outros recursos que busquem chamar a atenção de Marcelo. Talvez isto se relacione com a atenção reduzida que Marcelo dedica ao rosto e ao olhar de seu pai. Ou, ao fato de que o pai parece um tanto acanhado, pois é a primeira vez que estava sendo videogravado juntamente com o bebê. Uma quase ausência de emoção pode estar colaborando assim para que o engajamento entre os dois se manifeste mais explicitamente.

Finalmente, há a perda de interesse do bebê no próprio objeto comum – a bola. Essa perda de interesse (e encerramento da atenção conjunta) poderia também estar relacionada às dificuldades de Marcelo acompanhar a bola, em função das ações do pai. No início do episódio, Marcelo parece ter a atenção dirigida a ela, já que a bola é posta em sua mão; e, quando ela cai no chão, a criança consegue acompanhar seus movimentos e os do pai que a retoma e a devolve à criança. No entanto, quando o pai bate a bola no chão e na parede, pelo movimento em alta velocidade, a criança perde o objeto de vista. Suas ainda inabilidades de acompanhar um objeto em alta velocidade poderiam também tê-lo levado a deixar de compartilhar a atenção com o pai em relação ao objeto em questão.

Assim, mesmo que a atenção conjunta se efetive predominantemente pela percepção visual, no caso do bebê vidente, a mera presença de visão por parte da criança não garante o

compartilhamento da atenção. Este processo envolve um conjunto amplo de elementos que incluem inclusive o que visualmente é possível à criança acompanhar.

Episódio 3 “Fanto e Porpeta”

Sujeitos: Marcelo, pai. **Idade de Marcelo:** 9 meses e 17 dias. **Duração:** 20 segundos.



Descrição: Marcelo está em pé no berço, na sala do apartamento, de lado para o pai, que está sentado no sofá, voltado para ele. Marcelo está olhando para dois bonecos grandes de pelúcia que estão dentro do berço, em frente a ele. Os bonecos são um porquinho amarelo (chamado Porpeta) e um elefante azul (chamado Fanto). Há dois bonecos

pequenos também, um Mickey e um outro que não é possível identificar. O pai olha para Marcelo e diz: “Você viu teu porquinho aí? Você viu teu Porpeta aí?” Marcelo olha para o elefante, vai se abaixando e pegando a pata do elefante com a mão esquerda, até se sentar. Aí troca de mão e pega o elefante com a mão direita. O pai diz, olhando para o bebê: “Viu né? O Fanto?” Marcelo leva rapidamente a orelha do elefante à boca, tira-a da boca, olha para o pai e verbaliza, aparentemente emitindo um som “Fan...”. O bebê solta o elefante e vai, com a mão esquerda, pegar o porquinho, puxando-o pelas orelhas. Fica tocando o elefante com o pé direito. O pai fala para o bebê, olhando



para ele: “O Fanto e o Porpeta!”. O bebê segura o porquinho, olhando para o pai. O pai diz: “Meu Deus, os dois comigo hoje (Marcelo balbucia enquanto o pai fala, emitindo um grito “Uhahh!”) **É**, que loucura!” Marcelo balbucia de novo, com um gritinho: “Ah!” O pai diz: “**É...!**” O bebê fica sacudindo o porquinho com a mão esquerda, para cima e para baixo, e continua tocando o elefante com o pé direito. Ele sacode a mão direita, fechada, para cima e para baixo. Neste momento, ouve-se a mãe falando com a pesquisadora e, então, Marcelo volta a cabeça e o olhar para elas.

Discussão do episódio 3

Pistas interativas presentes: Primordialmente auditivas, visuais, táteis e extero proprioceptivas. Não se percebem pistas sensoriais olfativas ou gustativas contribuindo para centralizar a atenção dos dois.

Percebe-se, neste trecho, a presença de forma nítida, de interação no sentido proposto por Carvalho, Hamburger e Pedrosa (1996). Pai e Marcelo regulam seu comportamento reciprocamente, a partir das intervenções que o pai faz, através da fala, indicando e nomeando os objetos dentro do berço: o bebê os busca e manipula. Mas também, à medida que o bebê pega algum objeto, o pai inclui este em sua fala. É como se fosse uma “dança interativa”, em que há uma modulação recíproca.

A fala do pai, em parentês, com o bebê, funciona como um convite à interação entre ambos e à atenção conjunta, com foco nos dois brinquedos. Percebe-se que o pai busca, através da linguagem verbal, acompanhar os movimentos de Marcelo e mostrar concordância com o que o bebê comunica. Isto se evidencia em dois momentos em que o pai diz “**É**” (em negrito na descrição do episódio). A vocalização de Marcelo acompanha a de seu pai e a entonação dos dois parece demonstrar que ambos estão contagiadamente e prazerosamente envolvidos. A sintonia comunicativa (também percebida pela expressividade afetiva) entre Marcelo e seu pai, vem demonstrar que a atenção conjunta está claramente vinculada a esta habilidade interativa que, neste caso, parece nem se utilizar tão decisivamente de pistas visuais. A este respeito, Sousa, Bosa e Hugo (2005, p. 131) esclarecem que “é importante que

o cuidador seja capaz de manter o comportamento vocal, bem como as comunicações, tátil e auditiva, sendo sensível às pistas e necessidades da criança.” Neste episódio, o pai sustenta esse comportamento e a sintonia com o bebê, que já um pouco mais velho, também mantém sua parte na interação.

Episódio 4 “Encaixando argolas no pino”

Sujeitos: Marcelo, mãe. **Idade de Marcelo:** 10 meses e 1 dia. **Duração:** 1 minuto e 59 segundos.



Descrição: Marcelo e a mãe estão no chão da sala. A televisão está ligada, em frente a eles, em uma programação infantil, não musicada. A mãe está sentada e Marcelo está ao lado dela, estando sentado sobre um colchonete, com vários brinquedos espalhados e ao seu alcance. Ele se apóia na mãe para

se sentar sobre as pernas. O bebê olha brevemente para a televisão. A mãe o apóia com as mãos e, depois, passa a mão direita no rosto dele. Marcelo recebe o carinho da mãe, mas não modifica o que está fazendo e nem para onde está olhando. O bebê pega um brinquedo (o pino de encaixar argolas) com a mão esquerda e, depois, passa o brinquedo para a mão direita. O pino está com três argolas encaixadas. O bebê olha para a televisão e, depois, para a pesquisadora vocalizando “Uh!” Olhando para a pesquisadora, sacode o pino para cima e para baixo várias vezes e sorri. A mãe fala, olhando para o bebê: “Isso... é?”. Marcelo vocaliza: “Ah...ha” e ri. Segura o pino e tira a argola amarela. A mãe pega um bonequinho cor de laranja, na sua mão direita e diz para o bebê: “Fala assim: a outra argola sumiu. A gente não

sabe onde tá (neste momento, Marcelo olha brevemente para a pesquisadora e volta a olhar o brinquedo). Tá em algum lugar aqui pela casa, né?” Marcelo faz um pequeno aceno de cabeça,



mexendo-a para cima e para baixo, como que concordando com a fala da mãe, apesar de que seu olhar está voltado para o brinquedo. A mãe não acena com a cabeça. Com tom de voz mais baixo, a mãe diz: “Põe a argola, Marcelo.” Marcelo olha

para a televisão. Volta a olhar o brinquedo, segurando a argola amarela com a mão esquerda. A mãe fala para a pesquisadora: “Está frio o chão. Ele até fica nas pedras, mas está muito frio, então eu deixo pra por...” Enquanto a mãe falava, Marcelo encaixa a argola amarela, com a mão esquerda e a retira, com a mesma mão. Nesse momento, Marcelo verbaliza “Uh!”, solta a argola, sorri e sacode o corpo, abrindo os braços. A mãe solta o bonequinho laranja, pega o brinquedo de pino, tira as duas argolas encaixadas, põe sobre o colchonete e diz : “Tó. Vamos desmontar tudo e montar tudo de novo”. Marcelo segura-se na roupa da mãe, com a mão direita e com a mão esquerda encaixa a argola azul. Ele e a mãe estão olhando para o brinquedo. A mãe, batendo palmas, diz “Eh...eh! Muito bem!” Marcelo olha para as mãos da mãe, olha muito brevemente para a pesquisadora, olha novamente para as mãos da mãe e



vocaliza com gritinhos: “Ahh!” demonstrando contentamento, sacudindo o corpo para cima e para baixo. Continua vocalizando: “Ah...an...an...”. Encosta a argola azul na boca, com as duas mãos. Tenta depois encaixar a argola azul, com a mão esquerda, mas esta cai ao lado do pino. Tenta colocar novamente a mesma

argola, com a mesma mão, e ela cai fora do pino. Marcelo verbaliza, mais alto: “Ah ah!” A mãe, que está de mãos apoiadas sobre as pernas, olhando para o brinquedo, fala : “Põe!”.

Marcelo olha rapidamente para a televisão e volta a olhar para o brinquedo. A mãe está olhando para o brinquedo. Marcelo coloca e retira a argola azul, com a mão esquerda. A mãe bate palmas e diz “Eeeh!”. A mãe ri mais, batendo palmas. Diz: “Muito bem!”, olhando para o bebê. O bebê olha para as mãos da mãe. Marcelo segura a argola azul com as duas mãos, agita o corpo, para cima e para baixo e vocaliza alto: “Ahhhh...aeeh...!” Seu rosto está alerta, com os olhos bem abertos. Ele olha para a pesquisadora e volta a olhar o brinquedo. Ele coloca a argola azul no pino. A mãe fala: “Coloca, coloca. Aí!” A mãe ri e bate palmas. Marcelo levanta os braços para cima, sacode o corpo e vocaliza alto: “Aaahhh!”. Desequilibra-se e cai sobre a mãe, que o apóia. A mãe o ajuda a sentar-se novamente no colchonete. Ele não olha para o rosto da mãe. A mãe fala para ele, mostrando a argola amarela com a mão esquerda e olhando para argola: “Coloca a outra agora... a amarela. Amarela. Aqui, essa aqui, a amarela. Toma! Toma. Põe a amarela.” Marcelo apoia-se no colchonete e olha para a argola amarela. A mãe mostra a argola com um movimento da mão esquerda e troca a argola de mão, para o bebê conseguir se apoiar e sentar. Marcelo olha para o movimento da mão da mãe. O bebê pega a argola com a mão direita. Ele tenta encaixar a argola amarela. Olha para a televisão e volta a olhar para o brinquedo. Ergue o pino com a mão esquerda e tenta encaixar a argola amarela com a mão direita. Consegue, mas o pino escapa de sua mão esquerda e cai no colchonete. A mãe apruma o pino no colchonete, com a mão direita e depois arruma a manga da blusa, com a mesma mão. Usando apenas a mão esquerda, Marcelo encaixa a argola amarela e depois a retira. A mãe diz: “Põe, coloca.” Marcelo não olha para a mãe. O bebê olha para a pesquisadora, ergue o corpo, encostando as costas no sofá, mexe o ombro esquerdo para cima e abaixa o rosto, com o queixo quase encostando no peito. A mãe diz, olhando para o que ele está fazendo: “Põe a argolinha amarela.” Marcelo vocaliza: “Ahhh!” O pino cai de lado e a mãe o recoloca em pé, na frente do bebê. Na posição de engatinhar, apoiado sobre a mão esquerda, Marcelo tenta encaixar a argola amarela. Não consegue e derruba o pino. A mãe novamente coloca o pino em pé, na frente do bebê e diz: “Ei... fica caindo... Vai, põe!” Marcelo tenta encaixar a argola. A mãe observa o que Marcelo está fazendo e, com a mão esquerda, segura o pino. Marcelo se desequilibra, seu corpo oscila para os lados e a mãe o apoia levemente com o braço esquerdo. Com a mão esquerda, ela segura o pino. Marcelo consegue encaixar a argola amarela. A mãe olha para ele, ri, bate palmas e diz: “Ehhhh!”. Marcelo vocaliza com um grito: “Ahhh!” É como se comemorasse, junto com a mãe. Ele olha para um ponto à sua frente e se vira para o sofá, que está atrás dele.

Discussão do episódio 4

Pistas interativas privilegiadas: visuais e auditivas, praticamente equivalentes em importância. Nas pistas auditivas, considera-se a verbalização da mãe, com características de parentês, como fundamental. Ainda, tem-se como partícipes elementos táteis (formato, posição, etc.) dos objetos que manipula e posturais (o fato de se (des) equilibrar sobre os diversos brinquedos, o chão que está frio (e leva talvez a menor atenção do bebê ao que faz), às diferentes posturas que a mãe ajuda a recompor). Finalmente, a atenção conjunta é bastante centralizada pela questão emocional, em que o tom das verbalizações, as palmas, a alegria da mãe ao atingir o objetivo contribuem com o desenrolar do processo. A própria expressividade da criança (alegre, quando consegue e irritado quando a argola não entra no pino), contribuem para que o diálogo entre os dois se efetive, redirecione e perpetue.

Neste episódio fica patente o quanto a linguagem verbal que a mãe utiliza para com o bebê se enriqueceu em relação ao episódio recortado anteriormente, tanto em relação ao número de palavras quanto à duração e complexidade das frases que a mãe lhe dirige. Durante todo o tempo, a verbalização dela media a interação da dupla, indicando e compartilhando ações e também estados afetivos. Marcelo e sua mãe parecem estar interagindo prazerosamente um com o outro, em sintonia afetiva. A mãe se utiliza de modulações de voz, de expressões faciais, de gestos e de informações e direcionamentos sobre o jogo interativo de ambos. O bebê é responsivo a esses comportamentos, na modulação do seu próprio comportamento. A emoção positiva também é responsável pelo estabelecimento e pela manutenção da atenção conjunta.

A atenção conjunta já parece estar perfeitamente estabelecida e mantida. Marcelo se mantém focado na interação com a mãe e com o brinquedo, por um tempo bastante razoável (trata-se do episódio mais longo deste bebê). A televisão ligada e a pesquisadora receberam da criança alguns olhares rápidos, e, mesmo assim, o foco de Marcelo se manteve na atividade realizada. Tomasello (2003, p. 135) define cena de atenção conjunta como "(...) interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e a atenção um do outro à terceira coisa dá-se por um período razoável de tempo." Apesar de não haver precisão quanto ao que seria um "período razoável de tempo", pode-se pensar, a partir

de cada interação, o como e o quanto se dá e mantém a atenção conjunta em relação à cena acontecente.

Ressalte-se que o olhar de Marcelo não segue o olhar da mãe. Ele também não observa seu rosto em busca de pistas, embora olhe para os gestos das mãos dela. Aparentemente, a atenção da criança a um terceiro objeto parece se dar não só direcionada à argola, mas também à mão da mãe, que bate palmas e manipula o brinquedo e a própria criança.

Há ainda pistas auditivas, a partir da verbalização da mãe, que são importantes.

É preciso ressaltar que há outros elementos imbricados na construção e no estabelecimento da atenção conjunta, neste episódio. Em primeiro lugar, a brincadeira que mãe e bebê realizam não é novidade para ambos, havendo uma história prévia com o brinquedo de encaixar argolas que sinaliza um caminho a seguir na interação, como que indicando quais seriam os passos da brincadeira. Há um *script* das ações esperadas, culturalmente determinadas, sobre como brincar com este brinquedo, que a cada vez que se brinca, vai se atualizando. É, além disso, um momento de interação afetiva positiva, alimentada naquele momento pelas conquistas de Marcelo com o encaixe das argolas, que gera prazer para os parceiros e promove e facilita o engajamento.

O fato de a televisão estar ligada e Marcelo olhar para a tela do aparelho, por várias vezes, também não quebra o engajamento entre ele e sua mãe; assim como o fato de a mãe olhar para a pesquisadora e conversar com ela também não desfaz a interação com o filho. Mesmo sem o bebê olhar para a face do outro, como aponta a literatura, a interação é consistente durante todo o recorte e o foco não se perde. Para Marcelo, olhar para o parceiro não parece ser imprescindível para a manutenção da atenção conjunta.

Episódio 5 “Bongô”

Sujeitos: Marcelo, mãe. **Idade de Marcelo:** 11 meses e 19 dias. **Duração:** 51 segundos.



Descrição: Marcelo e a mãe estão na sala do apartamento. A televisão está ligada, em frente a eles, em um desenho animado. No chão, há uma motoca grande de plástico, um boneco, de tecido azul e branco, e um bongô com duas baquetas colocadas nos orifícios

próprios, na base do bongô. Há ainda um cesto com brinquedos dentro. A mãe puxa uma cadeira e senta-se de frente para Marcelo, bem próxima a ele. Marcelo puxa a motoca com as duas mãos, pelo guidão com a esquerda e pela haste central do brinquedo com a direita, derrubando-a no chão, de lado. Vocaliza: “Ah! Uh...” Engatinha até o bongô, que está ao lado da motoca, apoiando-se nele com a mão direita e, desta forma, segurando-o também. Ele fica com a perna direita sobre o guidão da moto. Com a mão esquerda ele pega uma das baquetas. A mãe afasta a motoca de debaixo da perna direita de Marcelo. O guidão esbarra na mão direita, fazendo com que ele solte, momentaneamente, a mão direita, do bongô, suspendendo-o do chão pela baqueta da esquerda, com a mão esquerda, apenas. Em seguida, ele pega a baqueta da direita, com a mão direita. Com o bongô suspenso, Marcelo segura as duas baquetas, uma com cada mão. Ele faz força para soltar a baqueta da esquerda, puxando esta para cima e apoiando a mão direita no brinquedo, para segurá-lo. Solta a mão direita brevemente e a apoia de

novo no brinquedo, fazendo força para soltar a baqueta esquerda, que não sai. Marcelo vocaliza, irritado: “Ahain... Aaahhh!”. O som da vocalização se parece com a palavra ‘mãe’. Ele olha para o brinquedo. Ele solta as baquetas e segura o





corpo do brinquedo. A mãe diz: “Puxa, Tuco!” Marcelo fala: “Ai ai ai”. A mãe lhe diz: “Tem que puxar, vai! Tira, tira daí!”. Marcelo segura o brinquedo com mão direita e consegue tirar, com as pontas dos dedos da mão esquerda, a baqueta esquerda. A mãe fala: “Isso, muito bem! Agora o outro. Puxa!” Ele não olha para a mãe, olha apenas para o brinquedo. Ele fica segurando a baqueta esquerda, com as pontas dos dedos da mão esquerda. Irrita-se e vocaliza: “Ai ah!”. Na tentativa de tirar a baqueta, segura o brinquedo pela baqueta direita, com a mão direita, levanta-o e o coloca ao seu lado. A mãe estende a mão para ele e diz: “Dá aqui pra mamãe te ajudar. Dá aqui.” Marcelo dá o brinquedo para a mãe, com sua mão direita, sem olhar para a face da mãe; olha de relance para a mão dela. Ela segura o brinquedo com a mão esquerda. A mãe diz: “Vai, puxa.” O bebê sacode o braço esquerdo para cima e para baixo, segurando a baqueta esquerda. Marcelo solta o brinquedo. A mãe, com a mão direita, tira a baqueta e a entrega a Marcelo, que a pega com a mão direita também, sem olhar para a face da mãe, mas olhando para as mãos dela. A mãe coloca o bongô no chão, na frente do bebê. Ele começa a bater no bongô com as baquetas, uma em cada mão.

Discussão do episódio 5

Pistas interativas privilegiadas: As pistas são primordialmente auditivas, a partir da voz materna, sendo a pista visual mais fugaz. O som advindo da televisão ligada não interfere na interação. É importante ressaltar que, em momento algum, Marcelo olha para a face da mãe. Seu olhar se dirige aos brinquedos e à mão da mãe, o tempo todo. A comunicação que ele estabelece com a mãe não leva em conta o olhar para a face, neste recorte. Há ainda as pistas ligadas à percepção somatossensorial que estão relacionadas à relação da posição do corpo em

relação aos objetos, as dificuldades de manejo e colocação e ajuda da mãe em relação à manipulação do objeto.

Salienta-se que a posição de Marcelo e de sua mãe (ele no chão, ela sentada em uma cadeira em frente a ele; o rosto dela ficando, inclusive, fora de enquadramento para a filmagem), pode favorecer que ele fique mais atento ao objeto motivo de sua ação: o bongô. A mãe está mais distante, e só interfere quando percebe que Marcelo solicita. A irritação que o bebê demonstra quando não consegue retirar uma das baquetas do orifício do bongô, inclusive com uma verbalização em que parece estar chamando a mãe e com uma expressão facial que demonstra isso, a mobiliza para que ofereça ajuda. Isso une os dois em torno de uma solução para esta irritação, o que ocorre centralizando-os em torno do objeto. Marcelo se utiliza de emoção para se fazer compreender por sua mãe, deixando bem clara sua dificuldade com o objeto e, desta forma, a atrai para a situação. Ele se utiliza de outro recurso, o emocional/vocal, e não o visual, para engajar a mãe neste processo.

A fala da mãe, apesar de ainda utilizar características do parentês, não as usa tão enfaticamente como nos episódios em que Marcelo era mais novo. Isto pode mostrar o crescimento de Marcelo e o gradual ultrapassamento desta forma de comunicação em prol da linguagem verbal, sem uma entoação específica. Ou remeter a uma concepção da mãe de que, agora, o filho já é grande e não carece que ela fale nesse tom. Há uma adaptação / interpretação da mãe às crescentes capacidades manifestadas pelo bebê, que faz com que esta modifique sua forma de falar com ele, abandonando características mais infantis em prol de um tipo de linguagem menos específico. Ela também trata Marcelo com maior autonomia, estimulando-o a resolver sua dificuldade com o brinquedo, antes de oferecer uma ajuda mais direta: antes de ajudá-lo instrumentalmente, ela o estimula (neste momento seu tom de voz é diferente, instigador) e lhe dá instruções verbais sobre como ele poderia proceder.

Este episódio foi videogravado no último encontro com Marcelo e sua família. Dentro de alguns dias, ele completaria 12 meses (intervalo de tempo delimitado para esta pesquisa). Nota-se claramente um maior domínio motor: ele já engatinha, anda com apoio e apresenta movimento de pinça com as mãos. Também está mais autônomo em suas interações, conforme se percebe no trecho selecionado. Talvez o aspecto mais importante a ser aqui ressaltado é a ausência de contato visual entre Marcelo e a face de sua mãe, mesmo ficando evidente que existe interação entre eles e a atenção conjunta está plenamente estabelecida, mantendo-se e sustentando-se na relação.

À primeira vista pode parecer paradoxal que isto aconteça. Entretanto, pode-se observar que seguir o olhar do outro, olhar o rosto do outro, por exemplo - que são comportamentos de atenção conjunta, referem-se a ações que, por sua vez, dizem respeito a comportamentos que podem ser mediados pela verbalização. Poder-se-ia levantar a hipótese de que, com o passar do tempo e o desenvolvimento da compreensão da linguagem verbal por parte da criança, esta poderia vir a se utilizar desta forma de comunicação, diminuindo a necessidade da visão para garantir a atenção conjunta, podendo a alternância de foco do olhar do bebê entre o olhar/rosto do adulto (que já foi mediador da atenção do bebê) e o objeto, ser ultrapassada.

6.1.2 Sintetizando os resultados da pesquisa obtidos através de Marcelo

Acompanhando-se os episódios selecionados de Marcelo, alguns apontamentos podem ser feitos a respeito do processo de estabelecimento e manutenção da atenção conjunta, bem como das pistas interativas utilizadas pelos parceiros circundantes e pelo próprio bebê no sentido de iniciar e manter a atenção conjunta.

Nota-se que as pistas interativas privilegiadas nos episódios selecionados foram, em sua maioria, visuais, auditivas e emocionais. As faces materna e paterna, geralmente com expressão sorridente, disponível e responsiva à interação foram elementos visuais bastante presentes, sendo a manifestação de uma emoção positiva que permeia a interação, facilitando-a também. A face de Marcelo também se configura como uma pista interativa, principalmente através do olhar que dirige aos pais. Isto se evidencia no episódio 1 (“Nenê”), em que o bebê tanto vocaliza (gritinho) como usa o olhar para chamar a atenção da mãe. O gritinho de Marcelo chama a mãe para olhá-lo, o que propicia o contato e consequente engajamento. Aquino e Salomão (2009) narram que pesquisas mostram que, no primeiro ano de vida, os bebês evidenciam as habilidades de olhar a face do outro e observar o olhar do outro, quando estão em uma situação ambígua. Assim, buscam pistas e indícios para compreender o que está acontecendo em seu contexto e orientar-se nele. É, entretanto, impossível separar uma pista de outra, atribuindo maior importância à esta ou aquela. Ambas se imiscuem na interação.

Percebe-se também neste episódio 1 (“Nenê”) e, mais tarde, no episódio 5 (“Bongô”), que é o bebê quem toma a iniciativa de buscar o parceiro, em uma postura claramente ativa, dotada de autonomia e de competência na busca por contato. Como bem exprimem Ribeiro, Bussab e Otta (2004), a partir do momento em que se considera o bebê como um parceiro em interação, deixando de subestimá-lo por sua imaturidade motora e ainda ausência de aquisição e uso da linguagem verbal, suas competências emergem e podem ser percebidas.

A televisão, ligada na maioria dos episódios, também contribuiu com pistas visuais no episódio 1 (“Nenê”), em que Marcelo chama a atenção da mãe e esta o remete ao nenê que aparece na tela. Nos demais episódios, a televisão não parece interferir na comunicação diádica. Com relação às pistas auditivas, o som que vem da televisão não demonstra, nestes episódios, configurar uma pista para a atenção conjunta.

Bem mais forte do que o som advindo da televisão foi a voz humana como pista auditiva desencadeante do processo interativo e da atenção conjunta. Em todos os episódios há comunicação vocal/verbal entre Marcelo e seus pais; a qual se sofisticava a medida que o bebê se desenvolve. Da parte dos pais, aumenta o número de palavras utilizadas e a complexidade das frases, diminuindo o parentês. É interessante ressaltar que, no único episódio em que o parentês não está tão presente, que é o episódio 2 “Bola azul” (talvez pelo fato de o pai estar um tanto acanhado, em sua primeira videogravação), parece ser aquele em que Marcelo se mostra menos interessado na figura paterna, tentando seguir mais fortemente o movimento da bola. O parentês, com suas características de entonação melódica, suas palavras simplificadas e seu vocabulário totalmente contido no contexto, parece constituir-se em um tipo especial e privilegiado de pista auditiva.

Há presença de pistas táteis, embora estas não sejam oferecidas e exploradas pelos pais. Já pistas olfativas ou mesmo gustativas não foram percebidas. Para esta tríade (pai, mãe, Marcelo), comportamentos táteis como pegar, apalpar, abraçar, beijar, acariciar não foram tão evidentes nos episódios selecionados; entretanto, isso não parece ter prejudicado ou promovido o estabelecimento e a manutenção da atenção conjunta e nem denotar qualquer traço de distanciamento afetivo. Nesta família, a emoção manifestou-se verbalmente, através de expressões faciais e do tom de voz na maioria dos episódios selecionados e no bater palmas da mãe, no episódio 4.

Os episódios de Marcelo parecem confirmar alguns dados presentes na literatura, para as crianças com desenvolvimento típico, com relação às pistas interativas privilegiadas e ao estabelecimento e manutenção da atenção conjunta. O que se percebe é um processo não

linear, com alternância, por parte da criança, de capacidade de foco, em uma situação triádica. Este foco foi facilitado pelo contexto e pela relação, onde pai e mãe puderam estar não intimidados ou constrangidos durante as interações. Este processo parece desdobrar-se através de uma abreviação do comportamento de atenção conjunta, em que a criança não mais carece de pistas visuais para acompanhar o foco de interesse da díade.

Todavia, pode-se apontar aspectos percebidos nas videograções, que sugerem novas investigações. Embora haja estudos como o de Ganel (2001), em que se observa apenas o movimento dos olhos, sem que a cabeça se movimente, de forma a focar exclusivamente o aspecto visual (e frontal) da atenção conjunta, nota-se, através dos episódios de Marcelo, que outros recursos podem constelar também a atenção conjunta. Percebe-se que não basta apenas ver; é preciso que aquilo que é visto possa fazer sentido, conforme aponta Sacks (2006) e no caso da atenção conjunta, fazer sentido triadicamente. No episódio 2 (“Bola azul”), por exemplo, Marcelo vê a bola e vê seu pai, mas ou pela velocidade com a bola é jogada, ou por estar com pouca mobilidade, ou ainda pelo pouco envolvimento afetivo de ambos naquele momento, a atenção conjunta não se mantém.

Assim, a interação entre ambos também foi determinante no estabelecimento e na manutenção da atenção conjunta. Sinha e Rodriguez (2008) já apontavam que a atenção conjunta não é apenas fato psicológico, biológico ou maturacional; trata-se também de uma construção intersubjetiva, um fato social, ancorado, portanto, nas relações estabelecidas entre os parceiros. Estes dados sugerem novos estudos, para aprofundamento e/ou confirmação.

6.2 Mariana

Episódio1 “Maçã”

Sujeitos: Mariana, mãe e pai. **Idade:** 7 meses e 3 dias. **Duração:** 1 minuto e 18 segundos.



Descrição: A família e a pesquisadora estão na cozinha, sentados à mesa, que é retangular. Mariana está na ponta da mesa, à esquerda, recostada no carrinho de bebê, presa pelo cinto de segurança. Ela agita os braços à frente do rosto, passa as mãos no rosto e, ao mesmo tempo,

mexe os pés. Está com os olhos bem abertos. O pai aproxima sua mão a poucos centímetros dos olhos dela, dizendo muito baixinho “Ó a mão do papai, ó”, enquanto mexe os dedos. Ela parece perceber a mão do pai, abrindo mais os olhos. Mariana levanta os braços e roça de leve as pontas dos dedos nas mãos do pai. Ela estende os braços para tocar a mão do pai. O pai



afasta a mão para trás e acima da cabeça do bebê. Mariana ergue o rosto na direção em que o pai levou a mão, mas parece não acompanhar o movimento, pois volta o rosto para a frente e semicerra os olhos. O bebê movimentava braços e pernas, com menor intensidade. O pai traz a mão de volta, para a frente do rosto de Mariana e mexe os dedos novamente. Com o dedo indicador, ele dá um leve toque no cinto de segurança do carrinho, próximo ao rosto dela, dizendo: “A mão do papai, ó.” Ela abre mais os olhos e os fecha rapidamente e vira o rosto para a esquerda, na direção da mão do pai. Ele se afasta e pergunta à esposa: “Cadê a maçã?” Mariana remexe-se no carrinho, arqueia as costas, apoiando-se nos cotovelos. Estica o pescoço para trás e arqueia-se mais, fazendo força com a cabeça e o pescoço, para arquear mais as costas. O pai mostra para Mariana, a poucos centímetros do rosto, uma maçã de cera e diz: “Ó, Mariana, ó ... a maçã.” O pai passeia com a maçã em frente ao rosto da criança, da direita para a esquerda. Diz: “Ó... ó.” Esbarra a mão em uma das alças do cinto de segurança. Diz: “Ó Mariana ó... ó. Ó...” Ao mexer as mãos, Mariana segura esta alça do cinto de segurança e sua mão roça de leve a mão do pai. O pai move a mão para cima, o que interrompe o contato. Ele leva a maçã acima do rosto do bebê. Diz “Ó”. Traz a maçã para a frente do rosto de Mariana e a sacode. Diz: “A maçã, ó. Aqui, ó!” O bebê fica com o rosto virado para a frente e pára de movimentar os braços. A mãe pega a maçã da mão do pai, suspende-a pelo cabinho em frente ao rosto de Mariana e passeia a maçã em frente à criança, tocando a maçã na mão esquerda e depois na mão direita do bebê, dizendo: “Mariana...ó...ó...” A mãe utiliza um tom de voz modulado. O pai diz para a esposa: “Levanta, levanta!” A mãe levanta um pouco a maçã. Mariana perde o foco na maçã e abaixa o rosto. A mãe abaixa a maçã na altura dos olhos do bebê. Fala: “Ó...” Mariana consegue tocar a maçã e a mãe solta a maçã em suas mãos. O bebê leva à boca, lambe e tira da boca, usando as duas mãos. A pesquisadora diz: “Ah... não dá pra comer!”.

Mariana mexe um pouquinho o rosto para a esquerda e lambe de novo a maçã. O pai fala: “Essa não dá!” (risos). Mariana lambe outra vez a maçã. O pai pega a maçã das mãos do bebê e a leva acima e atrás da cabeça da criança. Mariana estica os braços na



direção da maçã, mas perde o foco na maçã. Abaixa os braços. O pai põe a maçã no peito da

criança, que a pega com as duas mãos, manipula e a afasta de si, empurrando-a com a mão esquerda. A maçã cai dentro do carrinho, à esquerda do bebê. Mariana pega o pé direito com a mão direita e o pé esquerdo com a mão esquerda. O pai diz: “Ela não tinha reflexo nenhum... até ontem. Nenhum.”

Discussão do episódio 1

Pistas interativas presentes: Pistas visuais estão fortemente presentes, nas tentativas do pai de buscar e capturar a atenção do bebê, embora ele também utilize pistas auditivas, através do chamamento do bebê. A mãe se utiliza de pistas auditivas, valendo-se do parentês. Inicialmente a mãe e, depois, o pai também se utiliza de pistas táteis, tocando o cinto do carrinho, as mãos da Mariana com a maçã de cera, deixando Mariana tocar a mão do pai ou deixando a maçã no colo da criança. Todas estas pistas (embora umas sejam mais eficazes, outras menos) capturam a atenção do bebê, que se põe a explorar o objeto.

Trata-se do primeiro dia de videografações, na casa de Mariana e sua família. Talvez por isso, o pai esteja desejoso de estimular Mariana, para ela mostrar o que já pode fazer e o quanto vem progredindo com sua visão. Entretanto, a estimulação visual não dá o resultado esperado por ele, apesar de que a impressão com que se fica é de que a criança deve ter pelo menos a visão de vulto, já que ela acompanha os movimentos da mão do pai e da maçã em diferentes direções, buscando alcançá-la.

O pai se apega inicialmente a este tipo de pista visual. Percebe que esta não surte o resultado esperado para ele. Lembra-se de uma maçã de cera que já deve ter sido usada para estimular o bebê e a pede para a mãe. O pai utiliza a maçã de forma visual, na expectativa de que o bebê responda ao apelo visual da mesma. Utiliza concomitantemente pistas auditivas, pois chama o bebê, dizendo “Ó”, por várias vezes. Também chama a filha pelo nome.

Mariana tem sua atenção capturada pelas pistas visuais e auditivas. Ela vira o rosto na direção da mão de seu pai e busca a maçã quando esta lhe é mostrada. Fica mais evidente a captura de sua atenção quando entra em jogo a pista tátil, pois é o momento em que ela consegue pegar e manipular a maçã de cera, levando-a à boca, inclusive.

Quando a mãe adentra o espaço interativo e oferece a maçã ao bebê através de uma pista tátil (o contato da maçã com as mãos do bebê) e também de uma pista auditiva (o chamado para a interação através do parentês), Mariana responde ao convite e apanha-a das mãos da mãe, ao sentir a maçã tocar em seus dedos. Estas pistas se mostram, portanto, mais eficazes na captura da atenção do bebê. A maçã de cera é um objeto com características outras além da cor: tem textura, tem temperatura, tem odor, tem forma peculiar, tem sabor. Assim que a pega, Mariana a leva à boca e a manipula, apropriando-se destas qualidades do objeto. Utiliza-se de um meio de exploração do objeto comum a bebês desta idade, em que através da boca se obtém valiosas informações sobre os objetos disponíveis, de forma tátil e também gustativa.

Não parece ainda configurada a atenção conjunta, mas se notam indícios de sua presença. Mariana segue, com seus movimentos, o objeto que lhe é apresentado pelos parceiros. Estes, por sua vez, buscam maneiras de fazer com que o bebê se engaje neste processo: o pai, talvez por estar mais desejoso de mostrar os progressos visuais do bebê, privilegia esta modalidade sensorial; a mãe já se utiliza de uma modalidade tátil, o que consegue atrair mais a atenção de Mariana. Estes indícios podem estar indicando que o gradual processo de estabelecimento da atenção conjunta encontra-se em andamento.

Com relação à atitude do pai do bebê, levantam-se aqui duas hipóteses: a primeira diz respeito à expectativa de normalidade, a qual permeia socialmente a questão da maternidade e da paternidade. A esse respeito, diz Sanchez-Andrade, sobre o nascimento de sua filha ‘diferente’:

No princípio, a dor nos paralisa. A sensação é idêntica ao medo: um vazio no estômago. Sentimos necessidade de nos comunicar, mas às vezes ficamos mudos. Um nó na garganta. Aguentamos e engolimos em seco. Os primeiros meses vão passando, depois os primeiros anos, e resta a esperança de algo diferente, de que talvez o que é possa ser alterado, que as coisas que *são* na verdade não *sejam*. (p.10)

A autora expressa a vontade de que a diferença desapareça, restabelecendo a igualdade, a normalidade de um bebê diferente. Esse discurso (nem sempre verbalizado) pode estar impregnado nas ações do pai de Mariana. A segunda hipótese a se considerar é a de que estes pais não tenham recebido, em algum momento, orientações precisas a respeito de como Mariana poderia apreender de forma diferenciada o mundo em que vive, sem depender da visão. Sua abordagem do bebê, a partir do oferecimento da maçã de cera, a qual já deve ser conhecida de Mariana, pela maneira com que os pais se referem a ela, parece indicar que esperam que a visão de Mariana se restabeleça, pelo menos em parte. O pai explica à pesquisadora que até o dia anterior “ela não tinha reflexo nenhum”, e agora parece seguir a trajetória da maçã. Isso é interpretado pelo pai como um aumento dos reflexos. A hipótese é

de que, provavelmente, ele se refere a comportamentos visuais de exploração do mundo. Lembre-se que a mãe de Mariana havia comentado com a pesquisadora que o pai do bebê esperava que com os tratamentos e estimulações ela recuperasse a visão ou boa parte dela.

Episódio 2 “Mamadeira”

Sujeitos: Mariana, mãe. **Idade:** 7 meses e 19 dias. **Duração:** 56 segundos.



Descrição: Mariana e sua mãe estão na sala, no sofá. A mãe está sentada no sofá e Mariana está deitada em seu colo. A televisão está ligada, em um desenho animado, atrás de Mariana e de frente para sua mãe. O bebê está no colo da mãe, mamando em uma mamadeira. A mãe, que

segurava a mamadeira, retira a sua própria mão e diz para o bebê: “Segura!” Mariana segura sozinha a mamadeira, com as duas mãos. Com seu dedo indicador, a mãe eleva um pouquinho a mamadeira, levantando o fundo desta. A mãe diz para o bebê: “Segura a mamadeira.” O bebê retira a mão esquerda da mamadeira e a mãe volta a segurar a mamadeira. Mariana mantém a mão direita segurando a mamadeira. A mãe toca com seus dedos da mão direita, de leve, os dedos da criança. Mariana mantém o braço esquerdo levantado, com a mão próxima à mamadeira. Toca de leve a mamadeira, com as pontas dos dedos da mão esquerda. Mariana abaixa o braço esquerdo e depois o levanta, tocando a mamadeira. Quando o leite acaba, a mãe retira a mamadeira da boca e das mãos da criança. A mãe segura a mamadeira pelo fundo, coloca-a a frente do rosto da criança e fala, olhando para ela: “Ó que bonita essa mamadeira

...ó...ó o bichinho. Ó o bichinho, Mariana... É...”

O bebê abre mais os olhos, leva a mão esquerda à mamadeira, segura-a, puxa-a na direção de seu rosto e encosta a lateral da mamadeira na boca. A mão esquerda continua na mamadeira. A mão direita



está ao lado do corpo, aberta, de forma a encostar de leve os dedos na mamadeira e nos dedos da mãe. A mãe faz uma leve pressão, com a mamadeira, sobre o nariz da criança, movendo a mamadeira para os lados. Repete a ação por três vezes e diz: “Cheira a mamadeira, cheira...” Faz uma leve pressão no nariz da criança novamente. A mãe fala: “Cheira! Ai, que cheirosa... Ai, que cheirosa...” Faz uma leve pressão sobre o nariz do bebê, por duas vezes, mexendo a mamadeira para os lados. Dá um leve toque com a mamadeira na ponta do nariz do bebê. Os dedos da mão esquerda do bebê estão apoiados na mamadeira e na mão da mãe. A mãe pega a mamadeira, tampa-a e a põe no sofá, longe e atrás da criança. A mãe limpa a boca da filha



com um paninho. Neste episódio, a mãe olha para o bebê durante todo o tempo. Este, por sua vez, mantém-se atento à mãe, com corpo e rosto voltados para ela. Os olhos também estão atraídos pela mãe, embora não se fixem, devido ao nistagmo.

Discussão do episódio 2

Pistas interativas privilegiadas: Coexistem neste episódio pistas visuais, táteis, auditivas, olfativas, gustativas e cinestésicas. A mãe de Mariana chama a sua atenção para como a mamadeira é bonita e tem bichinhos para serem vistos, buscando atrair a filha através de pistas visuais. Faz uso do parentês ao falar com o bebê, o que se configura como uma pista auditiva. Ao encostar a mamadeira no nariz do bebê, estimula o contato do objeto com a pele, embora de forma extremamente fugaz. Tem-se aí uma pista tátil. É neste momento que diz para Mariana cheirar a mamadeira, pois esta é cheirosa. Apesar de se ter aqui uma pista olfativa, entende-se ser difícil manter a atenção do bebê, diante da fugacidade, da brevidade com que esta é apresentada a ele. Já quando a mãe diz para Mariana segurar a mamadeira, parece exibir uma pista cinestésica (proprioceptiva). Também está presente a pista gustativa, pois o bebê está mamando.

A mamadeira, assim como a maçã do episódio anterior, também faz parte do repertório de objetos conhecidos: é um objeto corriqueiro na vida do bebê e de sua mãe, o que também facilita a conexão entre ambas nesta interação, pois Mariana já tem várias e repetidas informações prévias sobre este objeto.

Nota-se neste episódio que a mãe lança mão de pistas sensoriais variadas para atrair a atenção do bebê: ela usa de pistas visuais, auditivas, cinestésicas, táteis e olfativas. A mãe mostra a mamadeira ao bebê e diz que é bonita, estimulando visualmente o bebê; oferece a mamadeira para o bebê segurar, estimulando de forma tátil; encosta a mamadeira no nariz do bebê, dizendo que é cheirosa. Estimula o bebê a segurar o peso da mamadeira. São modalidades sensoriais que capturam a atenção do bebê. Mariana fica atenta e responsiva àquilo que a mãe faz, mantendo seu corpo e seu rosto direcionados a esta, o que também mantém a interação acontecendo. A mãe, por sua vez, olha para o bebê durante todo o tempo, o que também mantém para ela a percepção sobre a responsividade do bebê. Existe uma atmosfera de emoção positiva entre ambas, um laço afetivo que perpassa a mamada de Mariana e favorece o engajamento mútuo, percebido em seus corpos voltados um para o outro. A díade está conjuntamente envolvida. Nota-se, portanto, que há estabelecimento de atenção conjunta a partir de pistas que não são unicamente visuais. São pistas de outra natureza sensorial que se mostraram eficazes na captura da atenção da criança em relação à mamadeira.

Episódio 3 “O coelho de e.v.a.”

Sujeitos: Mariana, mãe, irmã de dois anos. **Idade:** 7 meses e 19 dias. **Duração:** 38 segundos.



Descrição: Mariana, sua mãe e sua irmã de dois anos estão sentadas no chão da sala. A televisão está ligada, em uma programação infantil. A mãe e a irmã de Mariana estão sentadas frente a frente, pois vão jogar um jogo de encaixar pequenas figuras coloridas de

animais, de e.v.a., em um tabuleiro vazado. Mariana está deitada de bruços sobre um travesseiro grande, colocado sobre um colchonete, ao lado da mãe e da irmã. Aos pés do bebê há um boneco panda de pelúcia, preto e branco. Ao lado da sua mão esquerda há um patinho de plástico amarelo. Mariana está com a cabeça erguida e virada na direção do patinho. Está atenta, parecendo interessada, com os olhos bem abertos e o rosto voltado para o patinho.

Com a mão esquerda, ela agarra a fronha do travesseiro e, com a mão direita, ela tateia o colchonete. O bebê ergue e abaixa as pernas uma vez e toca a ponta dos dedos dos pés no colchonete. Ela mexe a cabeça para a direita, para a esquerda e novamente para a direita,



sempre voltada na direção do patinho. A mãe muda o bebê de posição, pondo-o deitado de costas. O bebê fica de frente para a televisão. Mariana vocaliza: “Ahn...ahn...ahn...Aha...Ahaaa!”. Continua atenta, com os olhos bem abertos. O bebê estica os braços e as pernas para a frente. A mãe pergunta para a outra filha: “Pode dar um para a Mariana brincar? Pode?”, ao que a irmã responde: “Pode.” A mãe diz, então, para a filha mais velha: “Deixa eu ver qual que eu vou dar prá ela. É o verde.” A mãe mostra ao bebê uma peça verde do jogo, um coelhinho. Passeia com a peça em frente ao rosto de Mariana, dizendo, com voz modulada: “Ó... Olha filha ...olha, filha, olha...” Mariana começa a seguir a peça verde, mas quando esta vai para a sua esquerda, ela perde o foco. Mariana vocaliza com gritinhos: “Ahhhh...”, continuando atenta e responsiva. O bebê está com os braços esticados para frente. A mãe pára com a peça próxima do rosto de Mariana. O bebê pega a peça entre os dedos da

mão direita, mas a mãe continua com a peça na mão. Mariana afasta a sua mão direita da mão da mãe e agarra a mão da mãe com a sua mão esquerda. A mãe se abaixa, fica bem próxima de Mariana e olha de perto para o bebê. A mãe diz, com voz modulada: “Olha filha, olha...é o coelhinho,



Mariana”, passando a peça próxima ao rosto do bebê e encostando-a suavemente no nariz de Mariana. A irmã mais velha fala: “Ah mãe, vamos montar tudo!” Mariana vocaliza mais baixo e mais longamente: “Ahhhhhh.....”. A mãe beija a mão esquerda de Mariana e retira a sua própria mão. Mariana fica segurando a peça de coelhinho com a mão direita e a encosta na boca. O bebê tira a mão da boca, estica o braço direito para o lado e traz de novo a peça para a boca. A mãe diz: “E aí, cê tá chupando tudinho os bichinho.” A mãe levanta-se, passa ao lado de Mariana e dirige-se a outro cômodo da casa. Mariana segura a peça com a mão direita, põe na boca, passa a peça para a mão esquerda e a mantém em frente à boca. Segura a peça, ainda na boca, com as duas mãos.

Discussão do episódio 3

Pistas interativas destacadas: Auditivas, na fala da mãe, que se utiliza de parentês quando lhe mostra a peça em forma de coelhinho e depois lhe dá a mesma. A voz da irmã também está presente, apesar de que esta não se dirige ao bebê, mas à mãe. Também há pistas visuais, na ação da mãe, neste momento, pois esta lhe mostra a peça, deslocando-a à frente da criança; e táteis ainda, visto que passa a peça no rosto do bebê e depois a coloca em sua mão. Nota-se também que há pistas gustativas, pois Mariana leva a peça de coelhinho de e.v.a. à boca.

Neste encontro, a mãe, inclusive, usa um vestido com listras pretas e brancas, a pedido de um dos oftalmologistas que atende Mariana paralelamente ao hospital terciário, para estimular a visão residual do bebê através de contrastes de cores, o que mostra o desejo de proporcionar à filha situações desafiadoras.

Mariana e sua mãe estão em uma interação que parece prazerosa para ambas. Esta emoção positiva se configura também em uma pista que favorece o engajamento e a manutenção deste. Há neste episódio, além do clima emocional propício, uma variedade de pistas sensoriais que envolvem Mariana.

Especificamente em relação à atenção conjunta, pode-se dizer que as pistas utilizadas pela mãe despertam a atenção de Mariana. Mesmo depois de ter sido virada de costas e tendo seu foco possivelmente deslocado do evento jogo de encaixe entre mãe e irmã para o objeto peça de e.v.a. em forma de coelhinho, o bebê dirige sua atenção para o que a mãe lhe propõe, o que demonstra sua atenção, disponibilidade e responsividade ao contato. Entretanto, a mãe não dá continuidade à interação, pois se levanta e se dirige a outro lugar da casa. Neste momento, Mariana está com o coelhinho de e.v.a. na boca, conhecendo-o através de outras modalidades sensoriais, que a mãe não havia explorado no desenrolar deste episódio. Como já foi dito, assim como no episódio “Mamadeira”, a apresentação do objeto é fugaz. A presença do outro como mediador do mundo se mantém por pouco tempo. Bigelow (2003) enfatiza a maior necessidade que a criança cega tem do outro como parceiro mediador, através do oferecimento de pistas não visuais para a apreensão do objeto e também da linguagem; diz também que esta criança precisa de mais tempo do que o requerido pela criança vidente, para a apreensão do objeto. É nesse sentido que se aponta para Mariana a fugacidade da apresentação da pista sensorial e a brevidade da presença da mãe, como oportunidades que

poderiam ser mais vagarosa e minuciosamente exploradas, de forma a possibilitar ao bebê, talvez, maiores recursos exploratórios quanto à situação de ação triádica. Neste recorte, o estabelecimento da atenção conjunta acontece, a partir das várias pistas sensoriais existentes, mesmo tendo Mariana idade inferior aos 9 meses, referidos por Tomasello (2003) como o marco da revolução cognitiva por que passam os bebês.

Episódio 4 “Na sessão de terapia ocupacional”

Sujeitos: Mariana, terapeuta ocupacional (TO), mãe. **Idade:** 9 meses e 14 dias.

Duração: 1 minuto e 5 segundos.



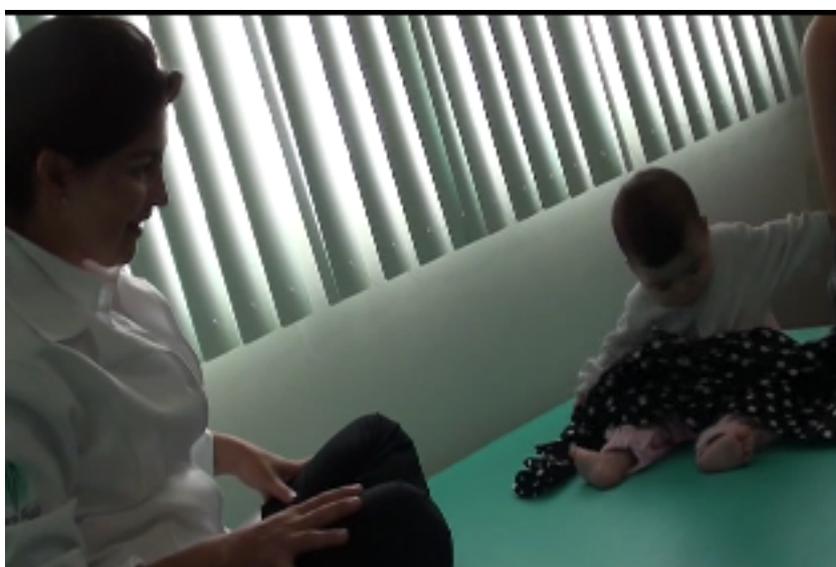
Descrição: Este episódio se dá no consultório da terapeuta ocupacional que Mariana frequenta. Mariana e a TO estão sentadas sobre um colchonete, uma de frente para a outra. A mãe está sentada em uma cadeira, atrás de Mariana e de frente para a TO. Sobre o

colchonete há um pano preto com bolinhas brancas. O bebê está com a cabeça voltada para baixo na direção do pano. Ele segura este pedaço de pano com as duas mãos, esticando-o. A TO olha para o bebê e diz: “É... você faz muito bonito, viu, Mariana!” Segurando-o com a mão direita, o bebê leva o pano à boca. A mão esquerda está abaixada, tocando a parte do pano que está sobre o colchonete. O bebê está de cabeça baixa, voltado para o pano. A TO olha para Mariana e diz: “Ai, você viu só? E agora que a tia vai fazer uma coisinha aqui?” Dito isso, a TO puxa o pano delicadamente e vai falando com ela: “Ó ó ó...ó ó ó... será que você vai ficar brava comigo?” Mariana solta o pano da mão esquerda e também da boca. Apoia a mão esquerda no colchonete. A TO puxa o pano com a mão direita, olhando para o bebê. O pano



fica esticado. O bebê o segura com a mão direita. Mariana apruma o corpo. Dirige o rosto para a frente e abre mais os olhos. A TO diz: “Vamos ver... vamos ver, Mariana. Aqui. Meu Deus do céu, não solta!” A TO ri e olha para a mãe de Mariana e depois olha para Mariana. Mariana continua

segurando o pano com a mão direita, a mão esquerda ficando apoiada no colchonete. A mãe diz: “Tá babando... soltando um queijo no pano.” A TO olha para a mãe, sorri e diz: “Não tem problema, eu levo para minha casa e lembro dela no fim de semana.” Mariana apruma o corpo e vocaliza: “Ahn...ahn...” Seu tom de voz e expressão facial, com a boca um pouquinho repuxada sugerem irritação. O bebê continua segurando o pano com a mão direita e o movimenta, para cima e para baixo. Mariana abaixa o corpo e continua a movimentar o tecido para os lados, para cima e para baixo. A mãe diz: “Ah, lá! Agora você vai ver ela dar febre.” TO: “É, então, eu tô querendo saber disso.” A TO olha para a pesquisadora. Volta a olhar para Mariana e diz: “Vamos ver.” Mariana pega o pano com a mão esquerda também, abaixa-se e tenta por o pano na boca. A TO olha para o bebê e fala: “Fala assim: eu luto pelo que eu quero. É!” Mariana solta a mão direita do pano, puxa-o, com a mão esquerda, para o lado esquerdo. Mariana vocaliza “Ahn...”. O bebê abaixa-se, põe o pano na boca, segurando-o com a mão direita levantada e com a mão esquerda, apoiada no colchonete. A TO fala, olhando para o bebê: “É! Tá pensando o que? Que vai tirando o meu pano assim, sem me consultar?” O pano escapa da boca de Mariana, com um estalo. Mariana vocaliza: “Ahn!”.



Está absorta no pano, com o rosto voltado para ele. A TO olha para Mariana e diz: “Nossa Senhora, parece que eu vi um dentinho aí.” Mariana puxa o pano com as duas mãos. Segura com a mão esquerda e com a mão direita põe o pano na boca. A TO olha para a mãe. A TO solta o pano. A mãe diz: “Perigoso, esse dente.” A TO diz à mãe: “É.” Mariana dá um puxão maior no pano, com a mão esquerda. Com a mão direita, o bebê estica o pano, no colchonete, em seu redor. Mariana vocaliza: “Ahn...” Ela está atenta ao pano, com o rosto voltado para ele. A TO olha para o bebê e fala: “É muito legal tudo isso, né?” Mariana vocaliza: “Ahn...”. A TO diz: “Você gosta? Esse pano aí é muito gostoso.” Mariana continua manipulando o pano, com as duas mãos. Sua mão esquerda toca em seu pé direito e depois em sua mão esquerda.

Discussão do episódio 4

Pistas interativas privilegiadas: Auditivas, visuais (o tecido e de cor alternada), táteis e cinestésicas.

Neste momento, Mariana estava em contato com um profissional especialista, o que pode configurar uma situação diferenciada. Durante todo o recorte, a TO conversa com o bebê, ao mesmo tempo em que propõe situações que visam estimulá-la sensorialmente, não só em relação à visão. Assim, as pistas se integram. A TO dialoga com Mariana, o que auxilia a estabelecer um clima emocional positivo, que favorece o engajamento entre elas.

É interessante perceber que a TO realiza uma espécie de jogo com Mariana, quando puxa o pano de sua mão, com força controlada, fazendo com que o bebê busque reter o tecido consigo. Mariana responde à intenção da TO, vocalizando e puxando para si o tecido, com ambas as mãos. O bebê e a TO estão em interação, nos moldes propostos por Carvalho, Hamburger e Pedrosa (1996). A ação da TO regula a ação do bebê e vice-versa.

Pode-se pensar que o pano de bolas se apresenta para este bebê como um brinquedo atrativo, por algumas características: o contraste entre o branco e o preto facilitam-lhe a percepção; é leve e maleável, o que pode torná-lo mais fácil de ser pego e manipulado; é bem amplo; Mariana não o perde com facilidade, pois ele fica ao redor dela, numa grande disponibilidade para o toque com pés, mãos e boca também, envolvendo o corpo inteiro em

sua exploração. Por ser um retalho maior de tecido, possibilita que outra pessoa facilmente o manipule conjuntamente com ela, proporcionando um jogo interativo. Assim, o pano de bolas configura-se em uma oportunidade rica de exploração sensorial. Observando-se o envolvimento da profissional e de Mariana com o tecido, nota-se que, ao puxar o pano da mão de Mariana, a TO imprime uma tensão ao movimento de ambas. Essa tensão também atrai Mariana para a tensão interativa entre elas. As pistas sensoriais utilizadas pela TO (auditivas, visuais, táteis e cinestésicas) são eficazes em capturar a atenção do bebê, oferecendo indícios de que a atenção conjunta se estabelece a partir delas. A vocalização de Mariana e a resposta cinestésica que ela dá à estimulação sensorial de mesma modalidade também atraem a TO para a interação. Mariana é uma parceira competente e determinada.

O bebê e a TO estão em comunicação verbal, de forma positivamente afetiva. Mariana está responsiva às verbalizações da TO, verbalizando de volta. Um diálogo se estabelece entre elas, sustentado pela interação em seus aspectos verbais e não verbais também. Leiman (2002, p.231) explica que, qualquer expressão, mesmo as que não são verbais, como gestos, sons, expressões faciais ou corporais podem se constituir em elementos do diálogo e da mediação na interação.

Neste episódio parece ser evidente, então, que a atenção conjunta está estabelecida e mantida entre Mariana e a TO. Evidencia-se ainda, que as modalidades sensoriais utilizadas se mostraram eficazes para a construção deste processo.

Episódio 5 “No tapete da sala”



Sujeitos: Mariana, 2 irmãs mais velhas (10 anos-Letícia e 3 anos-Giovana), mãe. **Idade:** 11 meses e 25 dias. **Duração:** 1 minuto e 3 segundos.

Descrição: Mariana e suas duas irmãs Letícia e Giovana estão na sala, brincando sobre o tapete. Sobre

este há uma caixa fechada com um brinquedo dentro, um boneco em forma de abelha. A mãe está atrás das meninas, em pé, observando a brincadeira. Giovana está saltitando e dançando ao lado de Mariana e de Letícia. Mariana está em pé em frente à Letícia, que está sentada, de mãos dadas com ela. Letícia olha



para Mariana e fala: “Andou!” Mariana se senta no tapete, em frente à Letícia e solta as mãos da irmã. Letícia fala: “Sentou!” Letícia bate palmas. Mariana fica sentada e apoia a mão direita no chão, atenta à Letícia. Giovana fala algo (ininteligível). A pesquisadora responde (ininteligível). Letícia pega a caixa com brinquedo e a segura pela alça, batendo-a no chão rapidamente (por umas 20 vezes, mais ou menos, no total). Vai batendo a caixa aproximando-a na direção de Mariana e depois no sentido contrário, afastando a caixa do bebê. Mariana engatinha na direção da caixa. Giovana pega a caixa e bate com ela no chão, por três vezes, e se afasta. Letícia tem no rosto uma expressão de desaprovação (sobrancelhas arqueadas para cima) para a atitude de Giovana e estende a mão para pegar a caixa, mas não pega. A mãe diz: “Nossa Jesus!” , desaprovando Giovana também. Mariana, Letícia e Giovana parecem não atentar à fala da mãe. Mariana engatinha e alcança a caixa com a mão direita, enquanto apoia o corpo com a mão esquerda. Segura a caixa pela tampa e deita a caixa no chão. Letícia diz: “Não levanta, na caixa não... é só prá brincar, tá bom?” Letícia continua sentada perto, ao lado de Mariana, mas se afasta um pouco. Giovana aproxima-se de Mariana e se abaixa para olhar o que o bebê está fazendo. Depois, levanta-se e vai em direção à câmera e canta: “Corre...nanana...” e dança, em frente à videogravadora. A mãe diz: “Giovana, ó, faz um favor prá mim? Guarda lá no seu quarto pra mim, esse saquinho? Guarda bem bonitinho no quarto.” Letícia está sentada ao lado, olhando para Mariana. Mariana manipula a caixa com a mão direita. Tenta por a boca



na caixa. O bebê se arrasta no tapete apoiado com a mão esquerda. Empurra a caixa para a direita, com a mão direita. Vira-se e fica de costas para Letícia. O bebê manipula a caixa, puxando-a pelas bordas, que são de papel. Mariana apoia todo o lado esquerdo do corpo no chão, ficando apenas com o braço esquerdo levemente levantado. Fica praticamente deitada de lado, apoiada sobre todo o lado esquerdo do corpo. Com a mão direita, continua a manipular a caixa. Letícia chama Mariana: “Shiu, tsk,tsk,tsk,tsk,tsk...shiu!” Mariana deita-se no chão, apoiada pelo lado esquerdo do corpo e encosta o rosto no tapete. Ela manipula e gira a caixa com a mão direita. A pesquisadora fala: “O que ela está fazendo?” Mariana ergue e abaixa a caixa duas vezes, apoiando-a na perna direita. Solta a caixa, apoia a mão direita no chão. Letícia diz: “Vixe, ela vai lá pra cozinha e deita no chão, né mãe?” A pesquisadora diz: “Gostoso, lá?” Letícia diz: “Fica cansada e deita no chão.” Mariana ergue o lado direito do corpo e fica apoiada no lado esquerdo. Manipula a caixa com a mão esquerda, empurrando-a. Giovana passa entre Letícia e Mariana, dizendo: “Mãe, eu adorei o que vc...”

Discussão do episódio 5

Pistas sensoriais interativas presentes: Estão presentes pistas táteis, cinestésicas, visuais e pistas auditivas, as quais estão privilegiadas neste recorte, através das falas de Letícia e também do barulho que faz a caixa do brinquedo ao bater no chão. As pistas táteis e cinestésicas correspondem às mãos dadas entre Letícia e Mariana, assim como a manipulação da caixa, o deslocar-se apoiada na caixa e a provável autoestimulação tátil de Mariana, ao deitar-se apoiando rosto e mãos (únicas partes descobertas do corpo) sobre o tapete.

De mãos dadas, Letícia e Mariana estão envolvidas com o andar de Mariana. A atenção conjunta está presente aqui, mesmo que com brevidade. O engajamento de ambas se dá na corporeidade: através do movimento de ambas, do andar e sentar de Mariana, que tem suporte no gesto de amparo das mãos de Letícia e em sua verbalização (“Andou! Sentou!”), a atenção conjunta ocorre. Depois, quando Letícia bate a caixa no tapete, fazendo barulho, captura de novo a atenção do bebê, que pega a caixa para brincar. Entretanto, ao se movimentar, Mariana se afasta da irmã e passa a brincar sozinha. Letícia tenta contatar-se novamente com Mariana,

através de chamamentos (tsk ou shiu), sem sucesso. Letícia não tenta outras formas de buscar a atenção de Mariana e a interação entre ambas se rompe e não é retomada.

Quando o bebê se deita no tapete (que é feito de um tipo de fibra, como sisal) e encosta neste o seu rosto, Letícia interpreta como se a criança estivesse cansada, referindo que Mariana também faz isso no chão da cozinha, que é de uma cerâmica de tipo piso frio. Aqui, duas hipóteses devem ser consideradas. A primeira diz respeito ao horário da videogravação, pois, neste dia, a mãe de Mariana relatara que ela já havia “reinado bastante”. O bebê poderia estar de fato cansado ou com sono. A segunda hipótese a se levantar é a de que o bebê está fazendo uma autoestimulação tátil, através da face e da mão, sentindo texturas e temperaturas diferentes. Aquilo que é referido pela irmã como cansaço pode ser talvez a extensão de tempo que Mariana precisa para se apropriar das informações sensoriais que está obtendo, por partes do corpo pouco usuais ou pouco valorizadas na nossa cultura – rosto e pés. Mariana ainda brincou por longo tempo, após este recorte. Quando a pesquisadora se despediu, ao final do encontro, ela ainda estava acordada.

Mariana parecia estar interessada em brincar sozinha e sua irmã não investiu em outras formas de chamar a atenção dela. Assim, embora a atenção conjunta se estabeleça, isto se dá brevemente, e sem continuidade; e ocorre a partir de outras pistas sensoriais, que não as visuais. Nota-se também que o compartilhamento da atenção se dá em dois momentos distintos, mostrando que estabelecer a atenção conjunta em uma interação não significa que esta se dará através de um processo contínuo, mas que este pode sofrer rupturas e reatamentos em seu estabelecimento.

7.2.2 Sintetizando os resultados de pesquisa obtidos através de Mariana

Algumas situações percebidas nos recortes selecionados de Mariana mostram-se importantes de serem sintetizadas aqui. No primeiro episódio videogravado, no dia da primeira visita da pesquisadora à casa de Mariana e de sua família, destaca-se a atitude do pai tentando estimulá-la a perceber visualmente a maçã de cera. Isto remete ao quanto pode ser difícil para a família lidar com a diferença sensorial deste bebê, enquanto esta for encarada como falta, a

qual sendo estimulada poderia vir a ser, pelo menos parcialmente, retomada. A mãe do bebê havia contado à pesquisadora que o pai acreditava que a dificuldade visual de Mariana poderia ser minimizada ou mesmo sanada, recorrendo também à religião para que isto acontecesse. Esta expectativa do pai pode ter contribuído para que ele se esforçasse em demonstrar as características do bebê e as suas capacidades visuais.

No momento em que, neste mesmo episódio, a mãe interfere, pega a maçã e estimula tátilmente a criança, falando com ela através do parentês, Mariana responde e agarra a maçã. A pista tátil parece se impor mais do que a linguagem verbal entoada utilizada pela mãe, pela possibilidade oferecida ao bebê de manipulação do objeto, geradora da apreensão deste. A esse respeito, Laplane e Batista (2008, p. 213-214) pontuam que

Assim, se o contato visual com a criança não for possível, a mãe e os adultos em volta estabelecerão contato preferencialmente por meio do toque e da voz. O modo de embalar a criança, o tom de voz e os sons do ambiente ajudarão a construir as primeiras relações da criança com o mundo.

A partir, então, destes outros meios de apreensão dos objetos e das pessoas, o gradual processo de estabelecimento da atenção conjunta será progressivamente coconstruído nas interações, desde idades mais precoces da criança; vindo a mostrar-se consolidada no bebê mais velho (segundo Tomasello(2003), aos 9 meses de idade).

No episódio de número 2, chamado “Mamadeira”, alguns apontamentos surgem. Após dar mamadeira ao bebê, a mãe mostra à Mariana o objeto, contando o quanto esta é bonita e tem bichinhos desenhados, dando ao bebê uma pista visual. Observa-se que há um início ou indícios de estimulação tátil e olfativa, quando a mãe brinca com o bebê, apoiando em seu nariz o corpo da mamadeira e contando para Mariana o quanto esta é cheirosa. Existe também uma atmosfera de afeto positivo, que funciona como um conector entre o bebê e a mãe, favorecendo e mantendo o engajamento. Contudo, o que se evidencia aqui é o tempo dispendido, para apreensão dos objetos, através das pistas, para o adulto vidente e para o bebê deficiente visual. A mãe apresenta o objeto (mamadeira), mas de forma fugaz; o bebê, mesmo capturado em sua atenção, fica com pouco tempo hábil para o envolvimento com o mesmo.

A apresentação deste objeto pela mãe, ao bebê, talvez pudesse, então, ser elaborada com mais vagar e maior comportamento comunicativo verbal, da parte desta. Exemplos de comportamentos e verbalizações da mãe que poderiam referir-se à apreensão de aspectos variados da mamadeira seriam: nomear partes da mamadeira, deixando que Mariana explorasse pelo toque; sacudir para que o bebê ouça o barulho do leite; bater com as pontas dos dedos ou com as unhas para mostrar o barulho do plástico, sinalizando o fato verbalmente;

fazer Mariana tocar com a mão espalmada ou encostar a mamadeira em sua face para sentir a temperatura, contando ao bebê que a temperatura é morna. Isto poderia ir, aos poucos, facilitando o acesso de Mariana à apreensão conceitual do objeto, através do papel do adulto como quem introduz o bebê ao mundo do instrumento e da comunicação. Vygotsky, nesse sentido, enfatiza a importância da fala para a pessoa cega (s/d, p.9):

....contudo, uma pessoa cega, como uma personalidade e uma individualidade social, encontra-se em uma posição imensuravelmente mais favorável: ela tem a fala, e junto com a possibilidade para completar o status social como membro da sociedade. Deste modo, a linha principal do desenvolvimento psicológico para uma criança cega é apontado na vitória sobre seu defeito por meio da compensação social, pela adaptação dele mesmo para a experiência do mundo vidente com a ajuda da fala. A palavra conquista a cegueira.

Bigelow (2003, p. 261) narra que o bebê cego tem necessidade de dispende mais tempo para a apreensão dos objetos, assim como uma dependência maior do adulto na apresentação destes. A autora escreve que informações e eventos que ocorrem ao seu redor precisam ser sequencialmente exploradas, sintetizadas e reconstruídas por ela. A criança cega pode usar todo o seu corpo para obter informações sobre os objetos e explorá-los.

Em resumo, a mãe de Mariana utiliza várias pistas sensoriais e Mariana é receptiva a elas. Mesmo com a fugacidade referida, notam-se indícios de atenção conjunta.

O terceiro episódio, chamado “ O coelho de e.v.a. ”, propõe a questão do brinquedo. O bebê estava deitado de bruços, ao lado da mãe e de uma das irmãs, que jogavam um jogo de encaixe de formas de animais em e.v.a. A mãe a vira de costas e oferece a ela uma peça de e.v.a. do jogo. Mostra a peça ao bebê, conversando com ela e encostando-a em sua mão. Mariana tem sua atenção capturada e todo o seu corpo está voltado à mãe, como que para percebê-la. Há, neste episódio, indícios de estabelecimento de atenção conjunta, apesar de novamente serem marcados pela fugacidade da interação entre ela e sua mãe. A peça de e.v.a. é um brinquedo, é um instrumento que oferece à criança o ingresso em um mundo de significados prévios já construídos socioculturalmente, mas que também são passíveis de ressignificação, a partir da atitude dela e do parceiro que interage com ela: através da mediação da mãe com o (objeto que funciona como) brinquedo, propõe-se atividades, incita-se à manipulação, estimula-se a comunicação, oferece-se oportunidades de expressão que perpassam também pelo corpo da criança, permite-se a exploração e a manifestação da afetividade. Na interação, insere-se os parceiros de brincadeira em um momento que aponta e redefine significados para o objeto e significados para a relação acontecente, o que só pode e tem sentido de acontecer em parceria. O próprio corpo da criança se molda à/na interação com o brinquedo e com o parceiro.

Sinha e Rodriguez (2008) afirmam que os objetos se tornam, para a criança, representações materiais e significadores das regras, normas, valores, rituais, necessidades e objetivos dentro da matriz em que se inserem. E é nesse sentido que vão se constituindo em construtores da intersubjetividade existente na interação. Através da relação que os parceiros estabelecem entre si a partir dos objetos (brinquedos), expressa primariamente pela corporeidade de ambos, antes mesmo de ser expressa pela linguagem, é que se vai construindo a intersubjetividade. Para a criança cega, a fugacidade presente em alguns momentos interativos, característica de uma abordagem sensorial típica do vidente, pode ser um complicador na construção do processo de atenção compartilhada e, por conseguinte, da constituição da noção de mundo e da própria subjetividade.

A partir da relação com os brinquedos, os parceiros da interação se apropriam dos significados sociais e também compartilham e coconstruem significados particulares para aquele brinquedo em questão, para aquele particular momento de brincadeira e para a compreensão de ambos como pessoas constituintes da díade que se comportam de determinada maneira. Dizem Andrada e Zanella, a respeito da significação:

É certo que nos primeiros momentos de vida do bebê a diferença de *performance* entre o adulto e o bebê é clara e óbvia. Mesmo que para a mãe, ou adulto responsável, as manifestações do bebê veiculem significados, tais significados são resultados das suas experiências anteriores, marcadas sociohistoricamente. Em outras palavras, por estar há mais tempo inserida do que o bebê no mundo simbólico, a mãe tem recursos para interpretar os movimentos difusos do bebê. (2002, p.128)

Duas questões, todavia, podem ser postas aqui: a primeira diz respeito às experiências de Mariana com o brincar e com o brinquedo. Nos encontros para videogravação, notou-se a presença de poucos brinquedos em lugares da casa como sala de estar, sala de televisão ou cozinha, lugares onde as videografações aconteceram majoritariamente. Neste episódio 3, aparece aos pés de Mariana um pato amarelo de plástico, mas que não fica à disposição para ela manipular. Sobre o brinquedo, diz Vygotsky: “A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo” (1988, p.118). E continua: “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (op. cit, p.119). Citando Vygotsky, e a partir deste, Góes aponta:

Argumentou que, embora com pesos diferentes, tanto o desprendimento propiciado pela imaginação quanto a subordinação às regras estão presentes nas várias formas do brincar. No caso do jogo de faz-de-conta, que se constitui como

situação imaginária, ocorre uma libertação do perceptual-imediato ao mesmo tempo em que as regras da realidade se impõem de forma marcante.

De suas discussões, pode-se derivar a idéia de que esse tipo de brincadeira tem sua gênese naquilo que é vivenciado e conhecido, embora a atividade imaginativa envolvida não seja apenas recordar, mas reelaborar experiências, combinando e criando novas realidades, de acordo com necessidades e preferências. Porém, mesmo inovando, a criança leva em conta as regras, em termos do que é pertinente a um papel social, do que é apropriado ao agir com as coisas e de como os acontecimentos podem se organizar. Assim, no espaço das ações lúdicas, a criança re-cria suas vivências cotidianas, reproduz modos culturais de ação com ou sobre objetos e modos de relação interpessoal. (2000b, p.123)

Vygotsky aborda, prioritariamente, a criança pré-escolar de seu tempo, muito embora se possa, a partir de suas ideias, obter diretrizes para pensar o brincar de Mariana neste episódio. A proposta de brincadeira para o bebê reveste-se de fugacidade: carinhosa, porém rapidamente, um coelho lhe é apresentado. A mãe parece repetir o padrão interativo do episódio anterior, o de número 2, chamado de “Mamadeira”. A característica de fugacidade, além de escassa verbalização, foi o modelo de brincadeira da mãe com Mariana. Também com a outra filha, a mãe não se demora, não aceitando o convite para montar novamente o jogo, pois sai da sala e vai para outro ambiente. O foco da interação fica, neste momento, deslocado para o objeto, com o afastamento do parceiro, o que pode favorecer um maior centramento do bebê em si mesmo, e não na relação. A mãe de Mariana já havia anteriormente relatado que se tratava de uma criança extremamente tranquila, capaz de ficar por muito tempo em seu berço, sem se incomodar. Esta quietude pode, em algumas situações, indicar ou mesmo favorecer fragilidades ou dificuldades na construção (relacional) da subjetividade desta criança.

Todavia, não se pode perder de vista que se trata de um momento apenas dentro de toda uma vida de interações, que se estendem para muito além das videograções. Apesar de a videogração mostrar-se recurso privilegiado na coleta e construção dos dados de pesquisa, ela não captura a integralidade da vida dos sujeitos participantes; também interfere na rotina do ambiente e produz alterações nesta e nas pessoas envolvidas, como afirmam Amorim e Ferreira (2008). Em outros momentos interativos, portanto, as interações nesta família poderiam se dar em diferentes configurações.

A segunda questão que se impõe é: Que significados (co)construir com um bebê que deve ser tratado como uma criança cega (de acordo com as orientações médicas iniciais recebidas)? Associa-se, então, a este padrão de interação da mãe (o qual, ressalte-se, pode também ser devido ao fato de que, diferentemente das videograções de Marcelo, que

aconteciam em dias tranquilos de final de semana, as videograções de Mariana ocorriam em dias da semana, sempre), a falta de orientação específica que explore a riqueza sensorial da criança, mesmo sem o aporte da visão. A orientação recebida enfocou a falta da visão; e não a presença de todas as outras modalidades sensoriais ali presentes. Também à família não foi suprida, assim, a necessidade de um parceiro que ressignificasse a cegueira. O fato de serem mãe, pai e irmãs de um bebê com deficiência visual severa e o que pode ser oportunizado a este bebê, na relação com ele, não foi compartilhado ou apresentado a eles. A orientação que a família recebeu dos profissionais envolvidos, embora competente, foi prioritariamente calcada em um modelo predominantemente médico-biológico, que enfocava, além dos tratamentos oftalmológicos, o que fazer para estimular a visão residual.

Não apenas o bebê, mas sua família também, necessitam de interações com parceiros que lhes possibilitem descobrir formas de conviver além das que são características da criança vidente, oferecendo-lhes oportunidades diferenciadas de (re)(co)construir relações e adquirir conhecimentos sobre si e o mundo. Família e bebê foram apresentadas à deficiência visual severa de forma a enfatizar a falta de alguns aspectos orgânicos, como dito acima, sem considerar a criança integral, o contexto em que viviam, os sentimentos de todos, as interações entre os parceiros, as dúvidas que existissem. Ou seja, desconsiderando todo o fluxo de vida que transcorria. Nesta direção, dizem Laplane e Batista (2008, p. 212), que “a cultura e as relações sociais podem modificar e transcender as limitações impostas pela biologia”, indicando que as interações sociais podem indicar caminhos outros, que não apenas falam do que falta, mas do que pode existir a partir do que se faz a partir desta falta. Para isto, é preciso que os profissionais envolvidos com uma criança com deficiência visual severa possam transcender o modelo biológico restritivo, em prol de uma perspectiva que considere esta criança como uma pessoa integral.

Mesmo assim, no terceiro episódio, há indícios de que a atenção conjunta se estabelece, ainda que por curto espaço de tempo.

O quarto episódio, chamado de “Na sessão de terapia ocupacional”, demonstra que a atenção conjunta pode se estabelecer e se manter através de modalidades sensoriais de que fazem parte a visão (o tecido de bolinhas pretas), além de pistas auditivas, táteis e cinestésicas. Mariana é estimulada através de um tecido preto de bolas brancas, o qual se mostra bastante eficaz em capturar a sua atenção. Mariana mostra, em seu corpo, o quanto está engajada na interação. Ela, a TO e o tecido são partes de um todo em que a ação e a atenção conjuntas ocorrem inseridas em um movimento que gera uma tensão entre ambas e o objeto, fazendo

com que o bebê se mantenha engajado durante todo o tempo do recorte. Sinha e Rodriguez (2008) explicam que na infância, o corpo não é o veículo ou o meio através do qual o engajamento ocorre: é o próprio engajamento.

Neste episódio, a fala da TO com o bebê é decisiva na criação de um clima emocional positivo que favorece a conexão entre ambas. Existe ali um diálogo, criado não só pela fala da TO como também pela verbalização de Mariana e pelos corpos de ambas, que se desenrola como parte integrante da ação conjunta. Como citado anteriormente, Leiman (2002) afirma que mesmo situações não estruturadas verbalmente, como gestos ou expressões faciais e corporais, são capazes de propiciar mediação e fundamentar um diálogo.

O episódio “No tapete da sala” foi videogravado no último encontro da pesquisadora com Mariana e sua família. Neste dia, suas duas irmãs mais velhas estavam presentes, participando do encontro. Este recorte mostra Mariana já com maior mobilidade, andando com ajuda. O bebê já havia passado por uma cirurgia ocular, tendo retirado a catarata do olho direito. Inicialmente, Mariana e Letícia estão brincando de andar e sentar, de mãos dadas. Depois, para chamar a sua atenção, a irmã mais velha (Letícia) bate com uma caixa de brinquedo no chão, fazendo barulho. A irmã do meio (Giovana) faz o mesmo e também captura a atenção do bebê. Mariana pega a caixa e vira-se de costas para a irmã mais velha, passando a brincar sozinha. Neste momento, o bebê parece se interessar mais pela pista tátil (a textura/temperatura do tapete). Entretanto, esta pista não captura a atenção da irmã Letícia e a interação se rompe. Neste episódio, a atenção conjunta se concretiza em dois momentos, mesmo que muito brevemente: logo no início, quando está andando e sentando com a ajuda de Letícia e depois, quando se move em direção ao barulho da caixa, que Letícia e Giovana fazem.

Nos episódios selecionados, a atenção conjunta, especificamente, parece ser possível de se concretizar e de se manter, a partir de outras pistas sensoriais que não as visuais. Pistas auditivas, olfativas, táteis e cinestésicas foram perfeitamente eficazes no estabelecimento da atenção conjunta, suprimindo a ausência da pista visual. Este dado é extremamente importante, no sentido em que aponta para possibilidades de desenvolvimento de bebês cegos ou com deficiência visual severa, no campo da aquisição da atenção conjunta, que geralmente não têm sido consideradas pelas pesquisas. A habilidade de atenção conjunta é discutida por muitos autores como condição *sine que non* para o adequado desenvolvimento do bebê. E Mariana demonstra ter condições de utilizar integralmente seu aparato sensorio para orientar-se, com sucesso, no sentido desta aquisição, superando a prerrogativa iminentemente visual que tem

sido imputada à atenção conjunta. Além disso, o envolvimento afetivo, percebido através da responsividade na expressão facial dos parceiros e da receptividade percebida no rosto e no corpo de Mariana, também presente nos episódios selecionados, contribui para o engajamento entre os parceiros, e conseqüentemente, o estabelecimento e manutenção da atenção conjunta.

A idade de estabelecimento da atenção conjunta, para Mariana, também parece estar de acordo com as descrições da literatura específica. Não se confirma, neste trabalho, o apontado por Bigelow (2003, p.260-261), na literatura, de que a criança cega pode demorar mais do que a criança que enxerga para a consolidação da habilidade de atenção conjunta.

7 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Algumas reflexões podem ser lançadas, a partir da construção dos dados de Marcelo e de Mariana; e, também, levando-se em conta o que é proposto pela literatura. Apontar-se-á reflexões a partir de Marcelo, em um primeiro momento, e depois, a partir de Mariana.

Marcelo é o bebê vidente, que contava com oito meses e 13 dias no início das videograções e 11 meses e 19 dias ao final. Os recortes para ele selecionados evidenciam aspectos relevantes a considerar. O primeiro deles, já presente no primeiro recorte (“Nenê”), diz respeito à capacidade do bebê de iniciar a interação, em uma postura autônoma. Verificase que é o bebê quem chama a mãe para o contato, através de vocalização e do olhar que busca o olhar da mãe.

Na abordagem que tem sido predominante na psicologia do desenvolvimento, geralmente se considerou o bebê como alguém que, por sua imaturidade motora, também estaria desprovido de condições para ser autônomo, ter iniciativa em buscar e direcionar ativamente o contato com outras pessoas, sendo mais caracterizado por uma passividade. O bebê precisava crescer para aparecer. Ribeiro, Bussab e Otta (2004, p. 232), afirmam:

Em conseqüência da subestimação, vê-se hoje com surpresa cada nova evidência de competência. Por que as capacidades do recém-nascido humano nos surpreendem tanto? A imaturidade motora do recém-nascido pode justificar nossa surpresa. A imaturidade evidente num domínio pode levar à expectativa associada de imaturidade em outros domínios.

Assim, quando Marcelo convida sua mãe, no primeiro e em outros episódios, e também ao pai, a ter atenção conjunta com ele, percebe-se um bebê ativamente inserido em seu meio e fazendo uso competente e direcionado das capacidades comunicativas que tem. Este dado emancipa o bebê e, ao mesmo tempo, abre portas para novas investigações que o considerem como parceiro de interação.

Ainda no primeiro episódio (“Nenê”), percebe-se que o bebê, através do olhar e da voz, convida a mãe à interação. Esta responde a ele, também através de voz, olhar e sorriso. De acordo com a literatura, o processo de estabelecimento e manutenção da atenção conjunta, para as crianças com desenvolvimento típico, apoia-se basicamente nas pistas interativas visão e audição. Estas são privilegiadas, em detrimento de outras possibilidades. Para Marcelo não surgem, ao longo de todos os recortes, pistas olfativas ou gustativas, e as táteis são em menor número: seu mundo é predominantemente visual e auditivo.

As pesquisas relatadas na literatura caminham neste sentido. Portanto, crianças com desenvolvimento típico desenvolvem prioritariamente o estabelecimento e a manutenção da atenção conjunta através de pistas visuais e auditivas. As demais modalidades sensoriais de apreensão e imersão neste processo ficam de alguma maneira pouco exploradas, a ponto de poderem parecer até inexistentes. Não se pode deixar de lembrar que os parceiros destas crianças com desenvolvimento típico, conforme relato da literatura, também eram videntes, ou seja, também tiveram um desenvolvimento típico de desenvolvimento, o que tende a uniformar pistas e apreensões sensoriais e a naturalizar este processo.

Os demais episódios de Marcelo trazem situações que também vêm confirmar o apontado na literatura, até o momento, para a questão da atenção conjunta. Uma delas é a presença do parentês, presente na maioria dos episódios; e de como esta maneira de falar parece facilitar o fato de capturar a atenção da criança, com sua entoação melodiosa. Por muito tempo, o parentês foi chamado de mamanhês, mas agora se percebe que é uma forma de se relacionar com as crianças pequenas; e que outros adultos e mesmo crianças maiores o utilizam. Uma de suas denominações atuais é de “fala centrada na criança” (Cavalcante, 2003), justamente por se desejar enfatizar o aspecto ativo e central (juntamente com o adulto) da criança no processo comunicativo.

Outra reflexão que se apresenta diz respeito ao enriquecimento da linguagem que pode ser percebido ao longo dos episódios, ou mesmo de toda a videogravação. Mesmo não se tendo notado em Marcelo um incremento significativo quanto à verbalização (aumento do número de palavras ou mesmo uso de algumas palavras isoladamente), fica claro que os pais,

ao final das videograções, relacionavam-se com Marcelo atribuindo a ele um maior grau de competência comunicativa - tanto de compreensão da linguagem a ele dirigida, quanto de respostas dadas por ele, em forma de ação, a esta linguagem. O bebê demonstrava, mesmo sem verbalizar palavras, compreender estes sinais. O episódio 4 (“Encaixando argolas no pino”) exemplifica esta proposição. Marcelo ainda não falava, por esta época, mas se encontrou, desde sempre, imerso no mundo da linguagem verbal.

Finalmente, na última videogração realizada, evidencia-se claramente que a necessidade de contato visual face a face para o estabelecimento e a manutenção da atenção conjunta foi ultrapassada, estabelecendo-se através da linguagem verbal. No recorte denominado “Bongô”, percebe-se que Marcelo se irrita com a dificuldade de soltar uma das baquetas do orifício do brinquedo. A mãe intervém, pedindo-lhe o brinquedo. Ele o entrega sem olhar para a face da mãe e continua a brincar sem olhar para seu rosto, o qual sequer aparece na videogração. Ele olha para as mãos de sua mãe, apenas. É interessante então pontuar que o que tem sido considerado como imprescindível para o estabelecimento e a manutenção do processo da atenção conjunta (o olhar para a face e olhos do outro como característica fundante) foi ultrapassado pela linguagem e olhar para determinadas partes que se remetem às mediações do outro (como a mão); olhar para a face e olhos do outro, portanto, deixou de ser primordial. A mediação (também) pela linguagem fez com que o olhar pudesse ser minimizado na situação de interação.

Já Mariana é o bebê com deficiência visual severa, que contava com 7 meses e 3 dias na data da primeira videogração e 11 meses e 25 dias por ocasião da última. Algumas considerações aqui se impõem com relação especificamente ao processo deste bebê quanto ao estabelecimento e manutenção da atenção conjunta. Entretanto, anteriormente, faz-se necessário abordar o processo de encontro deste bebê e sua família, bem como a questão da detecção da deficiência visual de Mariana.

Para encontrar Mariana e sua família, a pesquisadora esteve em contato com vários profissionais como pediatras, neonatologista, obstetras, oftalmologistas e professores de uma instituição educacional especializada para pessoas cegas ou deficientes visuais severas, além do serviço de oftalmologia de um hospital-escola que é referência regional em saúde. Mesmo assim, este processo de busca estendeu-se por aproximadamente seis meses. Este fato impõe questões a respeito da não visibilidade destes bebês e a que fatores isto poderia ser creditado, tais como uma não chegada destes casos ao hospital público ou a outros serviços; ou, mesmo a não chegada dessas crianças em uma idade precoce.

Outra das questões diz respeito a como a sociedade lida com a questão da deficiência, o que nem sempre ocorre de forma tranquila ou bem aceita, e isto também pode dificultar a chegada ao serviço especializado. Também a falta de conhecimento da população e das famílias a respeito de quão importante é iniciar precocemente tratamentos, orientações ou estimulações pode estar ligada a este fato. Seria interessante investigar se esta dificuldade de chegada aos serviços de atendimentos se dá também com outras deficiências, de forma a situar esta dificuldade que houve com o encontro de Mariana em um contexto mais amplo.

Aproximando-se, agora, diretamente dos episódios selecionados de videogravação de Mariana e de seus parceiros de interações, suscitam-se reflexões. Já no primeiro episódio (“Maçã”), chama a atenção, conforme citado na discussão do recorte, a atitude do pai de Mariana, tentando estimulá-la visualmente, de modo a mostrar seus progressos. Esse dado diz mais sobre como o adulto lida com a criança diferente do que sobre a criança, propriamente. Naquele momento, talvez fosse bastante difícil para o pai do bebê acolhê-lo como uma criança com uma severa dificuldade visual. A mãe de Mariana já havia dito à pesquisadora que o pai até levava o bebê a uma festa religiosa, na esperança de uma cura. No primeiro episódio, ele se utiliza de pistas visuais para estimulá-la, talvez em uma expectativa de que a situação se reverta. Ao desejar, talvez, que Mariana progreda visualmente, seu pai pode estar demonstrando o quanto lhe tem sido difícil lidar com este bebê real, que praticamente não enxerga.

Neste mesmo recorte, a mãe de Mariana consegue despertar a atenção do bebê para o objeto, através de uma pista tátil. O bebê acolhe a maçã de cera e a manipula, mas a partir daí o adulto apenas observa o que acontece: não fala das características do objeto e não auxilia o bebê na exploração perceptual do mesmo. Nesse episódio, não se pode falar em atenção conjunta concretizada ainda; notam-se, entretanto, indícios desta.

O papel do adulto se evidencia nos demais recortes selecionados. No recorte denominado “Mamadeira” torna-se bastante clara a necessidade de que o parceiro (no caso, um adulto) possa mediar a relação do bebê com o objeto a ser apreendido. Este episódio possibilita algumas considerações relevantes a respeito não só da apropriação de informações sobre objetos por parte do bebê, mas também do papel do adulto neste momento de interação.

No episódio, Mariana está mamando, no colo de sua mãe. Como já apontado na discussão que se seguiu à descrição do episódio, são fornecidas ao bebê, por sua mãe, neste recorte, pistas visuais, táteis, auditivas, olfativas e cinestésicas. Estas pistas são capturadas pelo bebê e nota-se que há indícios de atenção conjunta. Apesar da riqueza de obtenção de

informações que isto poderia proporcionar, não foi possível para o bebê elaborá-las, possivelmente devido à fugacidade como estas pistas lhe foram oferecidas.

É preciso que, além da presença das pistas sensoriais que oferecem informações sobre os objetos, pessoas ou eventos, que haja também a possibilidade de integração destas, propiciando-se à criança uma margem de tempo suficiente para sua elaboração. A esse respeito, Ochaita e Rosa (1995), apud Batista (2005, p. 13) explicam que “a captação da informação mediante o tato é muito mais lenta que a proporcionada pelo sistema visual, e lembram que essa informação tem caráter seqüencial.” Bigelow (2003, p. 261) também explicita que informações sobre o espaço em redor da criança e sobre os eventos que ali ocorrem devem ser sequencialmente explorados, sintetizados e reconstruídos pela criança cega. A mãe de Mariana, como pessoa vidente, tem a possibilidade de integrar as informações muito mais rapidamente, através da visão, e de forma globalizante e quase simultânea. Mariana ainda é um bebê, em processo de apreensão dos objetos, o que por si só já demandaria um tempo maior de apreensão do que o tempo dos adultos. Além disso, impõe-se a questão da deficiência visual severa. Isto também, provavelmente, faz com que ela necessite de um tempo maior na manipulação do objeto, de forma a estimular o seu sistema háptico. Ochaita e Rosa (op cit) narram que o sistema háptico ou tato ativo é o sistema sensorial mais importante para a pessoa cega.

Assim, pode-se dizer que fica enfatizada a dependência do bebê cego ou com deficiência visual severa (assim como do bebê vidente) em relação ao adulto, como mediador destas informações. Além disso, e assim como para as crianças que enxergam, é a partir do corpo do adulto e do seu próprio, e da linguagem do parceiro de interação (no caso deste recorte, a mãe) que estas informações vão adquirindo significado, através do uso de palavras que remetem a conceitos que vão sendo formados, relativos a objetos, situações, pessoas existentes no mundo. É neste processo interativo que as informações vão sendo ativamente (social e historicamente) contextualizadas. Batista (2005) explicita que

...ao longo da vida, as pessoas se envolvem em diferentes tipos de interação, que levam a diferentes níveis de aprofundamento de diferentes conceitos. Assim, ao longo das experiências de uma pessoa, e dos conhecimentos que adquire, muda o nível de compreensão de cada conceito.(p.10)

No terceiro episódio, “O coelho de e.v.a.”, evidencia-se o papel do outro como propiciador de interação. Mariana estava deitada de bruços, muito próxima à mãe e à irmã, que jogavam. A mãe a vira de costas, colocando-a de frente à televisão ligada. Carinhosamente, oferece-lhe uma peça do jogo, a que Mariana pega, mostrando ter sido sua atenção capturada.

A mãe se utilizou de pistas sensoriais visuais, táteis e auditivas e estas foram eficazes no estabelecimento da atenção conjunta. Logo em seguida e rapidamente, a mãe se afasta. Dois apontamentos se tornam relevantes aqui: a importância da presença efetiva do adulto na interação, inserindo-se como parceiro na coconstrução desta relação, o que já foi bastante discutido anteriormente; além disso, a importância do brinquedo como instrumento possibilitador de apreensão da cultura familiar e da cultura mais ampla. Mariana era um bebê bem cuidado, limpo, sempre vestido com roupas apropriadas ao clima. Tinha acesso a atendimentos regulares em oftalmologia e em terapia ocupacional e fisioterapia, sempre particulares. Entretanto, não parecia fazer parte da cultura familiar a presença constante de brinquedos, os quais eram pouco notados para qualquer uma das três irmãs, nos dias de videogravação e nos locais da casa em que esta acontecia.

O brinquedo não só faz com que os parceiros da brincadeira tenham acesso à cultura, como também se insere como elemento importante na interação, ao possibilitar que bebê e adulto (ou outro parceiro) signifiquem e ressignifiquem comportamentos, atitudes e os objetos (brinquedos) em questão. A ausência do brinquedo, para a criança cega ou com deficiência visual severa, pode significar uma dificuldade adicional à aquisição dos modos de funcionamento da cultura, bem como indicar que uma importante via de acesso à interação pode estar sendo subaproveitada. O bebê pode estar sendo distanciado de modos apropriados à sua idade de construção de significados, conceitos e conhecimentos e estar sendo pouco solicitado para interagir.

No quarto e penúltimo episódio, “Na sessão de terapia ocupacional” percebe-se que a atenção conjunta está estabelecida e mantida. Pistas táteis, auditivas e cinestésicas são utilizadas com Mariana, que responde a elas e se engaja no processo interativo. Há também a pista visual, pois o pano utilizado para Mariana contrasta as cores pretas (no fundo) e brancas (nas bolas). A aquisição, da parte de Mariana, da habilidade de atenção conjunta vem demonstrar que existe, da parte deste bebê, uma gama eficaz de possibilidades, as quais vão além daquela que é unicamente visual, propondo formas alternativas, a partir de outras modalidades sensoriais que não a visual, para o estabelecimento e a manutenção da atenção conjunta. Akhtar e Gernsbacher (2007, p. 198) referem que crianças (e também adultos) atentam para objetos e eventos que eles ouvem, tocam e percebem por outros meios que não unicamente a modalidade visual. Também narram que existe uma tendência tão evidente nas pesquisas de se valorizar exageradamente o comportamento visual na aquisição da atenção conjunta, que se chegou a cogitar que seria muito importante ser ensinado contato visual a

crianças cegas, pois a orientação facial da pessoa cega em direção ao falante mostraria alguma indicação de comportamento auditivo. O fato de Mariana ter estabelecido a atenção conjunta a partir de outras modalidades sensoriais vem questionar a própria definição de atenção conjunta como atenção ‘visual’ conjunta, desafiando a primazia da visão e sugerindo novos estudos neste campo.

É importante lembrar que o bebê contava com 9 meses e 14 dias no momento desta videogravação, como propõe Tomasello (2003) a respeito da revolução cognitiva dos nove meses, e contava com uma diferença sensorial relevante. Este dado também sugere que alguns atrasos desenvolvimentais imputados como consequências da cegueira e da deficiência visual severa também precisam ser questionados. Outros autores, como Sinha e Rodriguez (2008) sugerem a necessidade de se considerar a ação conjunta e a atenção conjunta como um fato social, ultrapassando a abordagem predominantemente biológico-maturacional.

No último recorte selecionado (“No tapete da sala”), percebe-se que a atenção conjunta, como definida na literatura, apresenta-se concretizada a partir de pistas táteis, cinestésicas e auditivas. A mobilidade de Mariana é maior, pois ela já realizou a cirurgia de catarata do olho direito e já está enxergando melhor. Também já está mais crescida e tem maior autonomia. Ela brinca de sentar e andar com a irmã Letícia e depois se move sobre o tapete, envolvida com uma caixa de brinquedo. Baseando-se na discussão feita quando da descrição do episódio, salienta-se novamente o papel do parceiro de interação, que atribui significado não somente aos objetos explorados pelo bebê, mas também aos comportamentos apresentados por este e às situações em que este se envolve.

Mariana se engaja nas pistas interativas oferecidas pela irmã: primeiro cinestésica e auditiva e depois auditiva, quando esta bate a caixa no tapete. Letícia não se engaja na exploração de Mariana dos objetos caixa e tapete, não investindo na continuidade da atenção conjunta, após esta ter se estabelecido. Letícia interpretou o fato de Mariana se deitar no tapete e nele apoiar o rosto como o cansaço do bebê. Talvez Letícia, como vidente, não imaginasse que Mariana poderia estar explorando o objeto, conhecendo-o através de sua textura, de sua temperatura; de modos diferentes daqueles dos videntes.

A apresentação do mundo às pessoas se dá sempre mediada por alguém, por um parceiro. Este faz uso de uma série de ferramentas: apreensões sensoriais de várias modalidades, sempre marcada pela linguagem. Mariana nasceu em um mundo basicamente visual, composto por uma maioria esmagadora de pessoas videntes. Porém, nasceu diferentemente constituída, sem a modalidade visual como a principal forma de apreensão do mundo. Todavia, ela também faz

uso de uma série de ferramentas para esta apreensão: usa outras pistas sensoriais de várias modalidades. Neste jogo interativo que se estabelece entre ela e seus parceiros circundantes, em que a atenção conjunta é negociada a partir destas pistas oferecidas a ambos e por ambos, cada parceiro, a cada momento, vai construindo um percurso interativo que possa capturar a atenção do outro a partir de suas peculiaridades como pessoa inserida em contextos também peculiares.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marcelo, o bebê com desenvolvimento típico, parece estar em consonância com os dados obtidos através da literatura, enfatizando-os. A atenção conjunta foi estabelecida e mantida, com pistas basicamente e primeiramente visuais e depois auditivas. Ao final do tempo em que as sessões de videogravação transcorreram, a atenção conjunta foi utilizada também como instrumento para a resolução de problemas. Observou-se incremento da compreensão da linguagem mediando o processo de estabelecimento e manutenção da atenção conjunta. Os abundantes brinquedos de Marcelo foram objetos importantes para promover a relação triádica que caracteriza a atenção conjunta, favorecendo o estabelecimento e o direcionamento das interações com os parceiros. Nesse processo, ele se mostrou bastante ativo, sendo também um iniciador / promovedor dos processos de compartilhamento da atenção.

Com relação à Mariana, o estabelecimento da atenção conjunta também se mostrou presente e se concretizou. Em todos os episódios selecionados, há indícios da atenção conjunta ou mesmo o estabelecimento desta. Porém, nota-se um desencontro com relação às pistas interativas utilizadas por Mariana e seus parceiros, gerando dificuldades na continuidade da atenção conjunta após estabelecida. Os parceiros videntes se utilizam primordialmente de pistas visuais e auditivas, características do modo visual de apreensão do mundo. Pistas táteis, olfativas, gustativas ou cinestésicas, as quais podem ser mais eficazes para o bebê cego ou com deficiência visual severa (como é o caso de Mariana), por se utilizarem de habilidades sensoriais que estão preservadas para este sujeito, também foram utilizadas pelos parceiros videntes, mas com fugacidade. Supõe-se que o processo de manutenção e continuidade da atenção conjunta tenha sido dificultado em função desta fugacidade na apresentação destas

pistas sensoriais por parte do parceiro e de uma necessidade maior de tempo da parte de Mariana para a apreensão delas.

O tempo dispendido na captação e na elaboração da informação sobre os objetos, gerada pelas pistas sensoriais, mostrou-se diferente para a pessoa que enxerga e para a pessoa que é cega ou tem deficiência visual severa, tendendo esta última a ter necessidade de um intervalo de tempo maior para esta captação e elaboração de um terceiro elemento na relação. Se o parceiro do bebê com deficiência visual severa é adulto, essa diferença tende a ficar ainda mais evidente. Os parceiros de Mariana interagiram com ela em seu próprio tempo de videntes, no qual a apreensão da informação se dá de forma muito mais rápida. Esta dificuldade de ajuste dos diferentes tempos individuais de apreensão e elaboração da informação pode ter dificultado para o bebê a continuidade da atenção conjunta. O bebê que enxerga também está submetido a esta necessidade de ajuste, mas isto tende a se dar de forma menos evidenciada, pelas formas eminentemente semelhantes de apreensão das pistas sensoriais (basicamente visuais) entre ele e seus parceiros videntes. Mesmo com esse desencontro, Mariana estabeleceu e manteve a atenção conjunta na idade esperada, de acordo com Tomasello (2003).

Assim como para qualquer bebê (e para qualquer pessoa), a presença do parceiro de interação se reveste de uma importância fundamental (talvez a palavra fosse fundante, até) para a inserção de Mariana nos variados contextos interativos. Estudos neste sentido, que se desdobrassem posteriormente em orientações às famílias destes bebês seriam muito bem vindos, pois poderiam auxiliar definitivamente na compreensão dos processos diferentes de apreensão do mundo que eles apresentam. A família de Mariana empenhou-se nos tratamentos e atendimentos prescritos, seguindo as orientações recebidas, sendo pontuais às consultas. Todavia, é perceptível a carência de orientação, além daquelas que enfocam apenas o aspecto biológico da deficiência visual, quanto a formas de lidar e estimular o bebê no lar, nas atividades cotidianas, como uma pessoa integral; ou seja, como alguém que ouve, cheira, sente gostos, texturas e temperaturas, alguém que tem várias outras habilidades relevantes e não apenas a falta da visão. Em nenhum momento, a família relatou ter recebido orientações, sugestões, dicas ou mesmo ter sido ouvida em alguma inquietação sobre o desenvolvimento de Mariana. Neste sentido, chama a atenção os poucos brinquedos que se notou no lar de Mariana, tanto para ela quanto para suas irmãs, nos dias de videogravações. Como instrumento possuidor de cultura, carregado de significados e passível de constantes negociações e ressignificações entre os parceiros, o brinquedo reveste-se de importância fundamental para a

inserção do bebê na cultura do lar e na cultura ampla, além de facilitar, pela possibilidade de interação que oferece, a aquisição da linguagem e a aquisição de conceitos. O brinquedo também permite que, através dele, os parceiros se (re)conheçam, explorem suas atitudes, afinidades e solucionem conflitos.

Uma sugestão de desdobramento prático possível advindo desta pesquisa seria, portanto, a criação de espaços formais de discussão e interação, que pudessem ocorrer em instituições de atendimentos, cuidados e educação, entre familiares e/ou parceiros de interação deste bebês, de forma a construir conjuntamente possibilidades de aproximação e compreensão das formas de conhecimento de mundo dos bebês cegos ou com deficiência visual severa. Silva e Batista (2007), citando Amaral, dizem que

Amaral (1996) faz uma distinção entre deficiência primária, voltada para os aspectos orgânicos e deficiência secundária, relacionada às dificuldades nas interações e relações sociais, em diferentes esferas da vida: família, escola e comunidade. Ela considera que a deficiência secundária pode ser praticamente anulada, caso sejam providas as condições para promoção do desenvolvimento das pessoas com deficiência, capacitando-as e removendo barreiras arquitetônicas e atitudinais. (p.149)

Esta intervenção poderia, ao trazer aos parceiros circundantes destes bebês conhecimento sobre suas formas sensoriais de apreensão (táteis, auditivas, olfativas, gustativas, cinestésicas) e de inserção no mundo, possibilidades de interação com estes bebês com maior qualidade quanto às experiências mediadoras oferecidas e, por conseguinte, com menor nível de restrição sensorial nestas experiências. Ao atuar sobre a estruturação da deficiência secundária, poder-se-ia, possivelmente evitar que se imputasse ao bebê que é cego ou tem deficiência visual severa (uma deficiência primária) outras diferenças (secundárias), ainda mais danosas: a de criança naturalmente suscetível a desenvolver características de atraso desenvolvimental, cognitivas e afetivas, e até mesmo do espectro autístico, como a literatura ancorada na psicologia dominante tem se inclinado a apontar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. (2004). **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Editora Unesp.
- AKHTAR, N. & GERNSBACHER, M. A. (2007). Joint attention and vocabulary development: a critical look. **Language and Linguistic Compass**: p.195–207.
- ANDRADA, E. G. C. & ZANELLA, A. V. (jul/dez 2002). Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.2, p. 127-133.
- AQUINO, F. S. B. & SALOMÃO, N. M. R. (abr/jun 2009). Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a habilidade social infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n.2, p. 233-241. Acesso em 24 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722009000200003&lng=en&nrm=iso>
- AQUINO, F. S. B. & SALOMÃO, N. M. R. (2011a) Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, vol.24, no.1, p.107-115. ISSN 0102-7972.
- AQUINO, F. S. B. & SALOMÃO, N. M. R. (2011 b). Percepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês. **Psicologia, ciência e profissão**, v.31, n.2, p.252-267. ISSN 1414-9893.
- AMORIM, K. S. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (2008) Dialogismo e a Investigação de processos desenvolvimentais humanos. **Paidéia** . Ribeirão Preto, v. 18, n.40, p. 235-250.

- BATISTA, C. G. (jan/abr 2005). Formação de conceitos em crianças cegas-questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 21, n.1, p.007-015.
- BICAS, H. E. A & JORGE, A. A. H. (2007). **Oftalmologia, fundamentos e aplicações**. São Paulo: Tecmedd Editora.
- BIGELOW, A. E. (2003). The development in joint attention in blind infants. **Development and Psychopathology**, v. 15, p. 259–275.
- BORGES, L. C. & SALOMÃO, N. M. R. (2009). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.327-336.
- BOSA, C. (2002). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia, reflexão e crítica**. Porto Alegre, v.15, n.1, p. 77-88.
- BRAZ, F. S. & SALOMÃO, N. M. R. (dez 2002). Episódios de atenção conjunta em um contexto de brincadeira livre **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 14. Acessos em 08 de julho de 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000200005&lng=pt&nrm=iso>.
- BRITO, P. R. & VEITZMAN, S. (fev 2000). Causas de cegueira e baixa visão em crianças. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia** [online],v.63, n.1, p. 49-54. Acessos em 08 de julho de 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492000000100010&lng=en&nrm=iso.

- BROOKS, R. & MELTZOFF, A. N. (2002). The importance of the eyes: how infants interpret adult looking behavior. **Developmental Psychology**, v. 38, n. 6, p. 958-966.
- BRUNER, J. (1983). **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa, Instituto Piaget.
- BULFINCH, T. (1999). **O livro de ouro da mitologia**. Rio de Janeiro: Ediouro.
- BUSSAB, V. S. R. & PEDROSA, M. I. C. & CARVALHO, A. M. A. (jun 2007). Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 2. Acesso em 2 de agosto de 2011. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772007000200007&lng=pt&nrm=iso>.
- CARVALHO, A. M. A. & BERALDO, K. E. A. (nov 1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71. Acesso em 21 fevereiro 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741989000400006&lng=es&nrm=iso>.
- CARVALHO, A. M. A. (1988). **Etologia e Comportamento Social**. Resumo de curso ministrado no IV Encontro Nacional de Psicologia Social – ABRAPSO/UFES.
- CARVALHO, A. M. A. & BERGAMASCO, N. H. P. & LYRA, M. C. D. P. & PEDROSA, M. I. P. C. & RUBIANO, M. R. B. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. & OLIVEIRA, Z. M. R. & VASCONCELLOS, V. M. R. (set/dez 1996). Registro em Vídeo na Pesquisa em Psicologia: Reflexões a Partir de Relatos de Experiência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.12, n.3, p.261-267.

- CARVALHO, A & HAMBURGER, A. I. & PEDROSA, M. I. (1996). Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. **Publicações IFUSP**, São Paulo, v.P -1996, p.1-34.
- CAVALCANTE, M. C. B. (out 2003). O estatuto do manhês na aquisição da linguagem. **Jornal: DLCV: Língua, linguística & literatura**. v.1, n.1, p.147-156.
- CENTRO BÍBLICO CATÓLICO. (1995). **Bíblia sagrada**. São Paulo: Editora Ave Maria.
- CLARKE-STEWART, A. & FRIEDMAN, S. (1987). The Child before the science of child psychology. In **Child development: Infancy through adolescence**. New York: Ed. Wiley.
- CORKUM, V. & MOORE, C. Origins of joint visual attention in infants. **Developmental Psychology**, Vol 34(1), Jan 1998, 28-38. doi: 10.1037/0012-1649.34.1.28
- DANTAS, H. (1992). Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In DE LA TAILLE, Y. & OLIVEIRA, M. K. & DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus.
- DEAK, G. O. & FLOM, R. A. & PICK, A.D. (jul 2000). Effects of gesture and target on 12- and 18-month-olds' joint visual attention to objects in front of or behind them. **Developmental Psychology**, v. 36(4), 511-523. doi: 10.1037/0012-1649.36.4.511.
- DUARTE, M. P. & GULASSA, M. L. C. R. (2008). Estágio Impulsivo Emocional. In MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henry Wallon - Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola.
- DUNHAM, P. J. & DUNHAM, F. & CURWIN, A. (Sept 1993). Joint attentional states and lexical acquisition at 18 months. **Developmental Psychology**, Vol 29, n.5, p.827-831.

- FLOM, R. & BAHRICK, L. E. (jan 2007). The development of infant discrimination of affect in unimodal and multimodal discrimination: the role of intersensorial redundancy. **Developmental Psychology**, Vol 43, n.1, 238-252.
- FORTES FILHO, J. B. et al . (jun 2007) Resultados de um programa de prevenção da cegueira pela retinopatia da prematuridade na Região Sul do Brasil. **Jornal de Pediatria. (Rio de Janeiro.)**, Porto Alegre, v. 83, n. 3. Acesso em 15 de setembro de 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572007000400005&lng=en&nrm=iso>.
- FRANÇA, V. P.(2007). História da oftalmologia. In BICAS, H. E. A & JORGE, A. A. H. **Oftalmologia, fundamentos e aplicações**. São Paulo: Tecmedd Editora.
- FREIRE, I. M. e BIANCHETTI, L. (2003) **Um olhar sobre a diferença**. São Paulo: Editora Papyrus.
- FRISHEN, A & TIPPER, S. P. (dec 2004) Orienting Attention Via Observed Gaze Shift Evokes Longer Term Inhibitory Effects: Implications for Social Interactions, Attention, and Memory. **Journal of Experimental Psychology: General**, v. 133, n. 4, p. 516-533. doi: 10.1037/0096-3445.133.4.516.
- FUKS, J. (2007). **Histórias de literatura e cegueira**. Rio de Janeiro: Record.
- GANEL, T. (fev 2011). Revisiting the relationship between the processing of gaze direction and the processing of facial expression. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, v. 37, n.1, p.48-57. doi: 10.1037/a0019962.
- GILBERT, C. (2001), New issues in childhood blindness. **Journal of Community Eye Health**. V. 15, n. 40, 2001, p. 53-56.

- GÓES, M. C. R. (abr 2000 a) A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, n.50, p. 9-23.
- _____. (jul 2000 b). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, n. 71, p. 116-131.
- GOLDSMITH, D.F. & ROGOFF, B. (jan 1997). Mothers' and toddlers' coordinated joint focus of attention: Variations with maternal dysphoric symptoms. **Developmental Psychology**, v.33, n.1, p. 113-119. doi: 10.1037/0012-1649.33.1.113.
- GRAZIANO, R. M. & LEONE, C. R. (2005) Problemas oftalmológicos mais freqüentes e desenvolvimento visual do pré-termo extremo. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n.1(supl), p. 97-105.
- INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Acesso em 27 de julho de 2009. Disponível em:<<http://www.ibc.gov.br/?itemid=94>>.
- KLEINER, A. F. R. & SCHLITTLER, D. X. C. & SÁNCHEZ-ARIAS, M. R. (2011). O papel dos sistemas visual, vestibular, somatosensorial e auditivo para o controle postural. **Revista de Neurociências**, v.19, n. 2, p. 349-357.
- LAPLANE, A. L. F. & BATISTA, C. G.. (2008). Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos CEDES**, v.28, n.75, p. 209-227. Acesso em 30 de agosto de 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000200005&lng=en&tlng=pt.

- LAZINIK, M. C. (set 2009). Bebê com risco de autismo em tratamento conjunto: visa-se a reversibilidade total? **Reverso**, Belo Horizonte, v. 31, n. 58, p. 63-74.
- LEIMAN, M. (2002). Toward Semiotic Dialogism: The Role of Sign Mediation in the Dialogical Self. **Theory & Psychology**. v. 12, n.2, p. 221-235.
- LEMOS, C. T. G. (1994). A função e o destino da palavra alheia. In D.L.P. Barros & J.L.Fiorin (Orgs). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: Edusp.
- MOLL, H. & TOMASELLO, M.(mar 2007) How 14- and 18-month-olds know what others have experienced. **Developmental Psychology**, v. 43, n.2, p. 309-317. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.309.
- MORIN, E. (1990) **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- NUERNBERG, A. H.& ZANELLA, A. V. (2003). A relação natureza-cultura: O debate antropológico e as contribuições de Vygotsky. **Interação em psicologia**, v.7, n.2, p. 81-89.
- OLIVEIRA, M. K.(1993) **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAUDE. Data and statistics. Acesso em 13 de maio de 2012. Disponível em www.who.int/topics/blindness/en.
- PAINI, L. D. & CAMARGO, J. S. & LACANALLO, L. F. & ANDRIATTA, M. A.(1997) O modelo histórico cultural na educação brasileira: considerações. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.2, n.2, p. 145-159.

- PATATIVA DO ASSARÉ. **Language dos Óio**. Acesso em 03 de abril 2012. Disponível em <http://www.fernandodannemann.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=3617987>>.
- PEDROSA, M. I. & CARVALHO, A. M. A.(2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.18, n.3, p. 431-442.
- PINO, A. S. (2000). O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade**, n.71, pág.45-77.
- PINO, A. S. (2005). **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez.
- POZZEBON, M. & FREITAS, H. M. R. (maio agosto 1998). Pela Aplicabilidade- com um maior Rigor Científico- dos Estudos de Caso em sistemas de Informação. **Revista de Administração Contemporânea**, v.2, n. 2,143-170.
- RIBEIRO, F. L. & BUSSAB, V. S. R. & OTTA, E (2004). De colo em colo, de berço em berço. In MOURA, M. L. S. **O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. & AMORIM, K. de S. & SILVA, A. P. S. Rede de Significações: Alguns conceitos básicos. (2004) In ROSSETTI-FERREIRA, M. C. & AMORIM, K. S. & SILVA, A. P. S. & CARVALHO, A. M. A. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. & AMORIM, K. de S. & SILVA, A. P. S. & OLIVEIRA, Z. S. R. (jan abr 2008). Desafios metodológicos na perspectiva de Rede de Significações. **Cadernos de Pesquisa**.São Paulo, v. 38, n.133, p. 147-170.

SACKS, O. (2006) **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das letras.

SÁNCHEZ-ANDRADE, C. (2012) **O livro de Julieta**. São Paulo: Paralela.

SANTIN, S e SIMMONS, J. N. Problemas das crianças portadoras de deficiência visual congênita na construção da realidade . *Visual Impairment and Blindness*,1977. (Trad. Ilza Viegas). **Site do Instituto Benjamin Constant**. Acesso em 08 de julho de 2011.Disponível em: <http://ibc.gov.br/?itemid=95#more>

SILVA, M. A. & BATISTA, C. G. (2007) Mediação semiótica: Estudo de caso de uma criança cega, com alterações no desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.20, n.1, p. 148-156.

SINHA, C. & RODRIGUEZ, C. (2008). Language and the signifying object: from convention to imagination. In Sinha, C. & Zlatev, J. & Itkonen, E. & Racine, T.P. **The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity**. Amsterdam: John Benjamins.

SOUSA, A. D. & BOSA, C. A. & HUGO, C. N. (2005). **As relações entre deficiência visual congênita, condutas do espectro do autismo e estilo materno de interação. Estudos em Psicologia**. Campinas, v.22, n.4, p. 355-364. ISSN 0103-166X. Acesso em 11 de maio de 2001. doi: 10.1590/S0103-166X2005000400003.

SOUSA, A.D & BOSA, C. A. (out 2003). **As relações entre deficiência visual congênita, condutas do espectro do autismo e estilo materno de interação**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

TOMASELLO, M. (2003). **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, L. S. (1988). **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, L. S. (1989). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. **A criança cega**. Manuscrito de data desconhecida. Acesso em 20 de janeiro de 2012. Disponível em: pt.scribd.com/doc/16420054/Vigotski-a-crianca-cega-traduzido-por-AE-Fabri.

WALLON, H. (1986). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In Werebe, M. J. G. e Nadel-Brulfert, J. **Henri Wallon**. São Paulo: Editora Ática.

YIN, R. K. (2005). **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman.

ZANELLA, A. V. O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva historicocultural. **Tese de doutorado não publicada**, Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação, PUC-SP.

ANEXO A - Trabalhos obtidos a partir da revisão bibliográfica

<i>Palavras-Chave</i>	<i>Bases</i>	<i>Encontrados</i>	<i>Refinamento</i>	<i>Refinamento</i>	<i>Encontrados</i>	<i>Selecionados</i>	<i>Recuperados</i>	<i>Autores</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Ano</i>	<i>País</i>
<i>Atenção Conjunta</i>	<i>BVS-Psi (Index-Psi)</i>	01				01	01	<i>Braz e Salomão</i>	<i>PD-QQ-E</i>	2002	<i>Brasil</i>
<i>Atenção Conjunta</i>	<i>BVS-Psi (SciELO)</i>	37				03	03	<i>Aquino e Salomão</i>	<i>PD-T</i>	2009	<i>Brasil</i>
								<i>Aquino e Salomão</i>	<i>PD-QQ-E</i>	2011(a)	<i>Brasil</i>
								<i>Aquino e Salomão</i>	<i>PD-QQ-E</i>	2011(b)	<i>Brasil</i>
<i>Atenção Compartilhada</i>	<i>BVS-Psi (Index-Psi)</i>	01				01	01	<i>Bosa</i>	<i>PD-T</i>	2002	<i>Brasil</i>
<i>Atenção compartilhada</i>	<i>BVS-Psi (SciELO)</i>	45				06	01	<i>Souza, Bosa e Hugo</i>	<i>PD-QQ-E</i>	2005	<i>Brasil</i>
<i>Joint Attention</i>	<i>Psycinfo</i>	1732	<i>Journal</i> 88	<i>Infancy</i> 2 a 23 meses	10	07	07	<i>Dunham, Dunham e Curwin</i>	<i>PD-QQ-E</i>	1993	<i>Canadá</i>
								<i>Goldsmith e Rogoff</i>	<i>PD-QQ-E</i>	1997	<i>EUA</i>
								<i>Corkum e Moore</i>	<i>PD-QQ-E</i>	1998	<i>Canadá</i>
								<i>Deak, Flom e Pick</i>	<i>PD-QQ-E</i>	2000	<i>EUA</i>
								<i>Frishen e Tipper</i>	<i>PE-QQ-E</i>	2004	<i>Inglaterra</i>
								<i>Moll e Tomasello</i>	<i>PD-QQ-E</i>	2007	<i>Alemanha</i>
								<i>Flom e Bahrick</i>	<i>PD-QQ-E</i>	2007	<i>EUA</i>
<i>Shared Attention</i>	<i>Psycinfo</i>	2170	<i>Journal</i> 96	<i>Infancy</i> 12	12	01	01	<i>Ganel</i>	<i>PE-QQ-E</i>	2001	<i>Israel</i>

Legenda

PD=Pesquisa na área da psicologia do desenvolvimento

PE=Pesquisa na área da psicologia experimental

QQ= pesquisa com análise de dados qualitativa e quantitativa

E=Trabalho empírico

T=Trabalho teórico

ANEXO B

Datas das sessões de videograções dos bebês

Datas das sessões de videograções de Marcelo

Datas das sessões	Idade de Marcelo	Duração aproximada da videogração
1-21/08/2010	8m13d	55min40seg
2-02/09/2010	8m25d	52min30seg
3-11/09/2010	9m3d	51min35seg
4-25/09/2010	9m17d	41min
5-09/10/2010	10m1d	58min20seg
6-23/10/2010	10m15d	1h2min56seg
7-06/11/2010	10m29d	1h1min
8-27/11/2010	11m19d	1h4min35seg

Datas das sessões de videograções de Mariana

Datas das sessões	Idade de Mariana	Duração aproximada da videogração
1-03/11/2010	7m3d	1h2min35seg
2-19/11/2010	7m19d	52min35seg
3-16/12/2010	8m16d	59min10seg
4-13/01/2010	9m14d	56min94seg
5-18/02/2011(Apagada)	10m18d	----
6-25/03/2011	11m25d	56min

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Katia Miguel Colus e faço Mestrado em Psicologia, na Universidade de São Paulo (USP), Campus de Ribeirão Preto. Neste programa, desenvolvo uma pesquisa cujo título é “O estabelecimento da atenção conjunta, em processos interativos desenvolvimentais: estudos de caso com bebê vidente e cego ou com deficiência visual severa”, sob a orientação da professora Katia de Souza Amorim.

Nessa pesquisa, o objetivo é investigar como se dá a relação entre bebês no primeiro ano de vida e suas famílias, enfocando particularmente a atenção conjunta. A atenção conjunta se refere aos comportamentos que fazem com que o bebê e ao adulto estejam conectados e atentos simultaneamente um ao outro ou a objetos/situações comuns. Geralmente a atenção conjunta é observada através do olhar na direção do olhar do outro, a observação da face do outro, ou o mostrar e compartilhar objetos com o outro. Por isso, a atenção conjunta tem sido até mesmo chamada de atenção “visual” conjunta. Porém, esse destaque para a sintonia entre o bebê e o adulto, considerando a visão, nos fez perguntar como a atenção conjunta ocorreria na relação do adulto com bebês que sejam cegos ou que enxergam muito pouco.

Para investigar esse processo, optou-se por estudar a relação do adulto com seus bebês sejam eles cegos ou que enxergam. Para conduzir o trabalho, deverão ser realizadas videograções (filmagens) quinzenais, do relacionamento de dois bebês (um vidente e outro cego) com seus pais , em situações de interação livre, com duração de 30 a 60 minutos, preferencialmente nas casas dos participantes. A meta é acompanhar a relação por um período de 6 meses. Já que estou investigando aspectos como a expressividade e os recursos de comunicação e relação de bebês, que são muito difíceis de serem vistos e analisados através da simples observação direta, as videograções se mostram como o modo mais apropriado para coletar os dados para a pesquisa. Em função disso, depois de realizar as videograções, elas serão transcritas, ou seja, serão “passadas” para a forma escrita, como se fossem uma narrativa.

Esta pesquisa, com as correspondentes videograções, só será realizada caso as famílias concordem em participar de livre e espontânea vontade. Esclarecemos que sua participação não será remunerada. Asseguramos às famílias o compromisso de preservar criança e família de quaisquer interferências desnecessárias e/ou exposições indevidas, que

sejam potencialmente prejudiciais, no decorrer da pesquisa. Informamos ainda que não haverá qualquer tipo de risco na participação na pesquisa. Porém, se durante o seu transcorrer for detectado algum dano psicológico decorrente dela, responsabilizo-me em acompanhar ou encaminhar a família e a criança, posteriormente. Além disso, enfatizamos que não será feito nenhum tipo de análise sobre aspectos emocionais ou da personalidade dos participantes (adultos ou bebês), assim como também não se aplicará nenhum tipo de testes ou escalas para avaliação psicológica para qualquer dos participantes.

Informamos que além das pessoas diretamente envolvidas no projeto (como eu e a orientadora), outros pesquisadores da área (em congressos e meios de divulgação científica), poderão ver as imagens, de forma a contribuir para o conhecimento nesse campo. Esclarecemos que essas pessoas terão acesso a estas imagens apenas para fins de estudo e de pesquisa, não as divulgando a outros. Gostaríamos de informar que, se desejarem, as famílias poderão autorizar a participação no estudo, mas solicitar a preservação da imagem real, o que será feito através do uso de recursos tecnológicos que mascarem a identidade real dos participantes.

Gostaríamos de solicitar, ainda, que as vídeo-gravações transcritas permanecessem num Banco de Dados do CINDEDI (Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil, ao qual me filio, bem como a minha orientadora). O objetivo de guardar as imagens é para que elas possam ser usadas para a realização de pesquisas futuras, obedecendo aos mesmos critérios de preservação e respeito aos participantes e respeitando os aspectos éticos.

É plenamente reservado, às famílias participantes, o direito de interromper as vídeo-gravações a qualquer momento ou de recusar a continuidade de participação em qualquer fase da pesquisa, caso se sintam incomodadas ou constrangidas, sem que haja qualquer penalização e prejuízo. Caso as famílias tenham interesse, após termos finalizado o estudo, elas poderão ter acesso a este trabalho. Comprometemo-nos a informar as famílias envolvidas sobre as descobertas e aprofundamentos científicos que esta pesquisa tenha proporcionado.

As famílias que irão participar poderão fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento. Caso tenham algum problema ou perguntas adicionais, eu (Kátia M. Colus) estou à disposição nos telefones (16) 34216050 ou (16) 91039090. A minha orientadora, a professora

Kátia de Souza Amorim, também se coloca à disposição para esclarecimentos, caso isso se faça necessário, podendo ser encontrada no telefone (16)3602-3850.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA VIDEOGRAVAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE IMAGENS

Eu, _____, portador do RG _____ e do CPF _____, residente à rua _____ no. _____, na cidade de _____ - SP, na qualidade de responsável legal, aceito participar, juntamente com nosso bebê, da pesquisa “O estabelecimento da atenção conjunta, em processos interativos desenvolvimentais: estudos de caso com bebê vidente e cego ou com deficiência visual severa”. Este estudo deverá realizar vídeografações em minha casa, de modo a acompanhar a nossa convivência com nosso bebê, em fiel consonância com tudo o que foi descrito no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, o qual li e com o qual concordo.

Eu afirmo ter compreendido que a nossa participação é voluntária, livre e não-remunerada, que nossa identidade será resguardada de fins outros que não o desta pesquisa e que poderemos interromper nossa participação a qualquer momento e em qualquer fase da pesquisa, caso desejemos, sem penalização alguma e sem qualquer prejuízo para nós. Entendi também que os fins a que esta pesquisa se destina são exclusivamente científicos e de construção do conhecimento. Ainda, compreendi que a pesquisa não terá qualquer risco para nós e que será garantido e respeitado o aspecto ético, sendo que estaremos amparados pela Resolução 196/96 (do Conselho Nacional de Saúde) e também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei 8.069/90).

Caso tenhamos interesse em conhecer o resultado do estudo, teremos acesso ao material relacionado ao mesmo. Finalmente, entendi que as vídeografações e as videografações transcritas deste estudo deverão permanecer num Banco de Dados do centro de pesquisa, podendo ser utilizadas na realização de pesquisas futuras, obedecendo aos mesmos critérios de preservação de identidade dos participantes e respeitando os aspectos éticos. Por fim, declaro que sei que nada haverá a reclamar em termos de direitos conexos à nossa imagem e de nosso bebê. Assim sendo, autorizo o uso acima descrito, assinando a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Solicito o tratamento de minhas imagens e de meu(minha) filho(a)

Não solicito o tratamento de minhas imagens e de meu(minha) filho(a)

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do participante adulto e responsável pela criança

CPF:

Assinatura da pesquisadora - Katia Miguel Colus

CPF:138643838-38

Assinatura da orientadora - Profa. Dra. Katia de Souza Amorim

CPF: 038693798-20