

Antonio Carlos Frasson
Antonella Carvalho de Oliveira
Lucimara Glap
(Organizadores)



Atena
Editora

2018

**FORMAÇÃO
DOCENTE**
PRINCÍPIOS E
FUNDAMENTOS

Antonio Carlos Frasson
Antonella Carvalho de Oliveira
Lucimara Glap
(Organizadores)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos

Atena Editora
2018

2018 by Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira e Lucimara Glap

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F723 Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos / Organizadores Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira, Lucimara Glap. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
275 p. : 5.753 kbytes

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-90-5
DOI 10.22533/at.ed.905180905

1. Educação. 2. Professores - Formação. I. Frasson, Antonio Carlos. II. Oliveira, Antonella Carvalho de Oliveira. III. Glap, Lucimara. IV. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

PREFÁCIO

Este livro, organizado em quatro eixos, produto de alta qualidade acadêmica, é resultado de pesquisas coletivas e multi-institucionais, realizadas no Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal de Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Todas as pesquisas realizadas, descritas e analisadas pelos artigos que compõem cada eixo, revelam o compromisso dos pesquisadores em articular o trabalho acadêmico com a realidade educacional brasileira, em todas as etapas e níveis de ensino.

O primeiro eixo contempla o leitor com discussões contemporâneas sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e suas implicações na educação. As discussões e análises, presentes nesses artigos, apontam que tanto a ciência como a tecnologia devem estar atreladas ao compromisso ético, político e profissional de professores e pesquisadores, para construir uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Nesse processo de construção, a escola é entendida como o *lócus* privilegiado para estimular e desafiar os estudantes, a assumirem posturas mais ativas, críticas frente as demandas tecnológicas.

Os artigos que compõem o segundo eixo tratam de estudos sobre a Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que, segundo os autores, promove a democratização da educação. A importância da EaD para a formação de milhares de brasileiros, tanto na graduação como na pós-graduação, não pode ser ignorada, pois esta modalidade de ensino, considerando as dimensões continentais e as disparidades regionais de nosso país, é a que possibilita o acesso à educação. Destarte, todos os problemas institucionais que afetam essa modalidade de ensino, que devem ser superados pelo poder público, esta tem uma função social, que deve ser reconhecida.

No eixo três, o leitor depara-se com discussões, extremamente significativas, voltadas para o ensino da matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os artigos que abordam esta temática transitam pela análise das práticas pedagógicas até a propositura de formação continuada para os professores que atuam nestas etapas de ensino, para que os mesmos tenham condições de articular o saber da área de conhecimento, com a prática pedagógica desenvolvida na sua ação docente. Ainda neste eixo há artigos que apontam para questões fundamentais, que devem estar presentes nas discussões sobre a construção de uma escola pública inclusiva. O conceito de escola inclusiva, presente nos estudos, superam o entendimento de que esta escola deve estar apenas voltada para atender os estudantes portadores de deficiência, ainda que isto deve ser considerado. Mas trata, sobretudo, da construção, enquanto política pública, de uma escola preocupada com as singularidades do lugar onde está inserida, como é o caso das escolas localizadas no campo, que precisam ampliar as possibilidades de acesso aos estudantes, suprimindo barreiras que as limitem. A preocupação dos autores foi a de demonstrar que o saber (conteúdo),

obrigatoriamente, tem que estar atrelado na relação do como se ensina (forma, prática) e nesse movimento dialético considerar o contexto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A importância da academia cumprir a sua função social, de compromisso com a educação básica, tanto em relação aos cursos superiores de formação inicial, quanto à necessidade das pesquisas na pós-graduação, estarem enfrontadas com as demandas das escolas públicas, são posicionamentos que o leitor vai desvendar transitando pela leitura dos artigos que compõem o quarto eixo. Os artigos são resultados de pesquisas desenvolvidas por professores de quatro instituições superiores, que estão debruçados sobre análises de dados, que revelaram o despreparo de professores, gestores e equipe pedagógica da educação básica, para atenderem as demandas do alunado que está matriculado nas classes de ensino regular.

Ao escrever este prefácio tive a intenção de contextualizar o livro alinhando a expectativa do leitor com as teorias e análises que foram desenvolvidas nos artigos que compõem a obra. Nesse sentido, convido os leitores para fazer o mesmo trajeto que fiz e conhecer o trabalho de pesquisa sério que está sendo desenvolvido por este grupo. Parabêniso a todos e agradeço o presente.

Esméria de Lourdes Saveli
Doutora em Educação /UNICAMP-SP

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	1
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: RUMO A UMA DISCUSSÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE NO BRASIL	
Rodrigo Barbosa e Silva Luiz Ernesto Merkle	
CAPÍTULO 2.....	18
ENSINO DE CIÊNCIAS COM ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) PARA OS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO CLUBE DE CIÊNCIAS ADAPTADO	
Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira Fabiane Fabri	
CAPÍTULO 3.....	35
ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE CTS E A ARTE: DISCUTINDO 3 TELAS DE JOSEPH WRIGHT	
Awdry Feisser Miquelin Amanda Loos Vargas	
CAPÍTULO 4.....	46
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PELA UAB (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL)	
Luís Guilherme Gonçalves Cunha Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos	
CAPÍTULO 5.....	59
DIÁLOGOS ASSÍNCRONOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	
Nei Alberto Salles Filho Virgínia Ostroski Salles	
CAPÍTULO 6.....	74
A EXPERIÊNCIA NA EAD VISTA PELA TEORIA	
Katrym Aline Bordinhão dos Santos João Henrique Berssanette	
CAPÍTULO 7.....	81
A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): RESGATE HISTÓRICO COM AVANÇOS OU IMPOSSIBILIDADES PARA A OFERTA DE UM ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE? UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEI 9.057/2017	
Marcus William Hauser Cheperson Ramos Edevaldo Rodrigues Carneiro Gislaine Kazeker de Siqueira Rogério Ranthum	
CAPÍTULO 8.....	91
REVISITANDO APONTAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Damaris Beraldi Godoy Leite Sandra Regina Gardacho Pietrobon Gislaine Kaizeker Juliane Retko Urban Marcus William Hauser Rogério Ranthum	

CAPÍTULO 9.....	109
ATENÇÃO CONJUNTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Miriam Adalgisa Bedim Godoy Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil	
CAPÍTULO 10.....	125
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	
Sandra Aparecida Machado Polon	
CAPÍTULO 11.....	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: RELATOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Franciele Clara Peloso Marlova Estela Caldatto Janecler Aparecida Amorin Colombo	
CAPÍTULO 12.....	154
A CRIANÇA E O JOGO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS	
Andreia Bulaty	
CAPÍTULO 13.....	173
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Karina Soledad Maldonado Molina	
CAPÍTULO 14.....	195
FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA INCLUSÃO	
Carolina Paioli Tavares Eliane Mauerberg-deCastro	
CAPÍTULO 15.....	207
A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A INCLUSÃO	
Elsa Midori Shimazaki Renilson José Menegassi Liliana Yukie Hayakawa	
CAPÍTULO 16.....	222
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO DOCENTE	
Eliziane Manosso Streiechen Gilmar de Carvalho Cruz Cibele Krause-Lemke	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	241
SOBRE OS AUTORES.....	242

EIXO 1 – CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)

APRESENTAÇÃO

As reflexões deste eixo estão centradas em temáticas que abrangem pesquisas atuais na perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). As abordagens trataram especificamente, do panorama geral das pesquisas sobre o tema e suas implicações na graduação e na pós-graduação. Sabe-se que o interesse em pesquisas com abordagens CTS, no contexto do ensino, vem crescendo e com isso tem aumentado a heterogeneidade de suas propostas, apontando a necessidade de reflexões e discussões sobre os rumos dessas pesquisas.

O trabalho dos autores Rodrigo Barbosa e Silva e Luiz Ernesto Merkle, intitulado “Tecnologias Educacionais: rumo a uma discussão em Ciência, Tecnologia e Sociedade no Brasil”, traz uma reflexão sobre o campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade e suas implicações em educação. O artigo versa as discussões do Grupo de Pesquisa Ciências Humanas, Tecnologia e Sociedade (CHTS), do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Já as discussões trazidas pelas autoras Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira e Fabiane Fabri, no artigo “Ensino de Ciências com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para os Anos Iniciais: Uma Experiência a partir do Clube de Ciências Adaptado”, traz elementos que foram contextualizados em forma de prática pedagógica com docentes em curso, onde as discussões tinham como base os estudos da CTS e sua aplicabilidade para os anos iniciais. As autoras destacam que o desenvolvimento de atividades na área de Ciências deve proporcionar uma alfabetização científica e tecnológica por meio da abordagem CTS, descrevendo uma experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, mostrando que é algo que precisa ser expandido.

O estudo trazido pelos autores Awdry Feisser Miquelim e Amanda Loos Vargas, “Algumas relações entre CTS e a arte: Discutindo 3 telas de Joseph Wright”, objetivou evidenciar resultados de pesquisa bibliográfica sobre três telas do pintor inglês Joseph Wright do século XVIII, ainda, trouxe um breve relato de seu contexto histórico, e possíveis relações para potencializar diálogos CTS. Os autores tratam a pesquisa como uma investigação teórica que envolve a prática de sala de aula numa perspectiva mais ampla, fugindo de práticas diretamente conteudista que em muito permeia no Ensino.

Desta forma, a partir desta apresentação dos escritos dos autores e das autoras, os leitores e leitoras são convidados (as) para refletir sobre os estudos tratados neste capítulo acerca das discussões contemporâneas sobre CTS.

Virgínia Ostroski Salles

ATENÇÃO CONJUNTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL

Miriam Adalgisa Bedim Godoy

Departamento de Pedagogia - UNICENTRO - Irati/
PR

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial/UFSCar

Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil

Departamento de Psicologia – Laboratório de
Interação Social - INCT-ECCE.

UFSCar - São Carlos/SP

RESUMO: A partir do início do século XXI houve um crescimento vertiginoso no atendimento educacional de crianças em creches, sobretudo, na instituição pública. Considerando uma educação infantil para todos e o desenvolvimento integral das crianças pequenas nos aspectos biopsicossocial este texto tem o objetivo de discutir a importância da atenção conjunta para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de educandos videntes e com deficiência visual. Didaticamente, o manuscrito foi organizado enfatizando a conceituação da atenção conjunta; a descrição da atenção conjunta e a interpretação do seu papel no desenvolvimento da capacidade simbólica da criança pequena e a discussão sobre a relevância do desenvolvimento da atenção conjunta em crianças cegas e a escassez de pesquisas sobre este tema. Em conclusão, destacou-se a importância de

promover a qualidade das interações entre a criança pequena, com e sem deficiência visual, e o adulto que com ela partilha a prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Atenção conjunta. Crianças videntes. Crianças cegas. Educação Especial.

1 | INTRODUÇÃO

Cuidar e educar são elementos imprescindíveis à prática pedagógica da educação infantil, pois a sua indissociabilidade garante um dos objetivos desta etapa educacional que visa o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas dimensões: cognitiva, expressivo-motora, afetiva, física, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2009).

Muitos são os desafios ao atendimento da criança pequena, para Mendes (2010, p. 249) “um dos principais desafios nas reformas educacionais mais recentes de muitos países tem sido a ampliação do acesso a programas educacionais e de cuidado para crianças pequenas”, sobretudo, no ensino público.

No final da primeira década do século XXI observamos que houve um acréscimo expressivo no número de ofertas ao atendimento

a essa população escolar. De acordo com o censo (INEP, 2017), nos últimos oito anos as matrículas nas creches tiveram um aumento exponencial (84,6%). No Brasil, até 2017, estavam matriculadas mais de três milhões de crianças de zero a três anos em centros municipais de educação infantil (64,2%), sendo 2.081.924 crianças matriculadas em creches públicas brasileiras.

Os dados do censo (INEP, 2017) são promissores pela ampliação do número de vagas e, concomitantemente, pela democratização da atenção educacional para esse público infantil, ainda que indiquem o quanto está por ser feito em matéria de ampliação do acesso das crianças pequenas às creches. Os mesmos dados nos instigam a refletir também sobre a qualidade e importância do desenvolvimento de habilidades dessas crianças. Como observado, milhões de crianças brasileiras ficam cinco dias semanais em período integral nas creches públicas. O período de desenvolvimento que corresponde a essa etapa da vida da criança é rico em socializações e aprendizagens e dispõe das chamadas “janelas” de desenvolvimento, ou períodos críticos. Partindo da concepção de uma educação infantil para todos e o desenvolvimento integral das crianças pequenas nos aspectos biopsicossocial, este texto tem o objetivo de discutir teoricamente a importância da atenção conjunta em nível cognitivo e linguístico de educandos videntes e com deficiência visual.

Didaticamente o manuscrito está dividido em três partes: a primeira conceitua atenção conjunta, a segunda discorre sobre as cenas de atenção conjunta e o desenvolvimento da linguagem, a terceira ressalta a importância do desenvolvimento da atenção conjunta em crianças cegas e a funcionalidade da linguagem. Conclui o texto destacando a necessidade de utilização de estratégias para o desenvolvimento da atenção conjunta tanto para crianças videntes quanto para as crianças cegas. Destaca-se, em relação a estas últimas, a necessidade de investigação empírica dos aspectos críticos para a definição desta habilidade ou competência originalmente definida em função do acesso visual das crianças videntes ao mundo que as rodeia.

2 | ATENÇÃO CONJUNTA

Dos sentidos humanos a visão, sem dúvida alguma, é um componente que se destaca no perceber e no interagir no ambiente físico e social, mesmo sem se pronunciar qualquer palavra. O desenvolvimento da visão do recém-nascido é precoce e com menos de dois meses o bebê acompanha um objeto em movimento lento por breves períodos (BEE, 2003).

Para Bee (2003) o movimento de seguir com os olhos um objeto é denominado de tracking (que significa busca, perseguição, rastreamento). Um adulto vidente faz isso o tempo todo sem se dar conta, ou seja, acompanha o movimento do fluxo de carros, vê o desenrolar de uma bola de jogo no futebol, persegue um alvo no ambiente em que está e, assim, ocorre em diferentes e diversas situações cotidianas. O bebê “para

conseguir reconhecer objetos, precisa acompanhá-los com os olhos de acordo com os movimentos deles, precisa buscar” (BEE, 2003, p. 170).

Um aspecto importante da visão do bebê é que com poucos meses ele pode fazer discriminações de cores, ou seja, reagir de modo diferente ao verde e ao vermelho em relação ao branco; ao verde e ao vermelho quando expostos simultaneamente, embora não possam distinguir todos os comprimentos de onda que definem as cores primárias que as pessoas veem. Com dois meses, a capacidade de discriminação para cores do bebê se assemelha à do adulto e aos quatro meses sua visão para cores se assemelha à de um adulto (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999). A capacidade em discriminar as cores é um marco no desenvolvimento cognitivo complexo, “a visão das cores é, com grande probabilidade, um componente importante do mecanismo mental inicial da criança” (TELLER; BORNSTEIN, 1987, p. 231).

O bebê observa visualmente o ambiente e muito precocemente pode estar atento a diferentes aspectos do ambiente. A capacidade atencional no ser humano é uma condição muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem, assim como para estabelecer interações com o outro. Um aspecto da capacidade atencional das crianças pequenas tem sido denominada de “atenção conjunta”, expressão cunhada por Scaife e Bruner (1975) para designar esta capacidade (ou habilidade, ou competência). Os autores afirmavam que a partir dos nove meses o bebê é capaz de estabelecer atenção com o adulto, ou seja, de seguir a direção do olhar do outro. Desta perspectiva, a atenção conjunta requer a participação de duas pessoas (um adulto e uma criança) que se envolvem em conjunto no monitoramento da atenção de seu par, quer seja dirigida ao objeto ou ao evento circundante (BRUNER, 1975). De acordo com um grupo de pesquisadores, a atenção conjunta é uma capacidade humana requintada e aperfeiçoada, pois, exige a coordenação da atenção com um parceiro social, que seria um requisito fundamental da mobilização para a aprendizagem, linguagem e competências sociais mais elaboradas no decorrer do desenvolvimento humano (MUNDY; NEWELL, 2007).

A habilidade de atenção conjunta seria uma importante divisa no desenvolvimento infantil. Mundy e Newell (2007) Jones e Carr (2004) convergem ao considerar que a capacidade de partilhar um ponto referência comum se desenvolve antes da linguagem e desempenha um papel relevante no desenvolvimento social e linguístico. A literatura científica tem acordado que o desenvolvimento da atenção conjunta se dá entre os 9 e os 18 meses de vida quando as relações diádicas (mãe/cuidador e bebê) se intensificam e incluem um terceiro elemento: os objetos e/ou eventos que passam a ser alvo da atenção de ambos (BUTTERWORTH, 1995; CORKUM; MOORE, 1995). É no contexto dessas interações que a criança se comunica com seu par, seja por meio de gestos, seja pelas emissões vocais que podem expressar-se de modo imperativo — para pedir algo, ou de maneira declarativa — apontando para os objetos (BATES; CAMAIONI; VOLTERRA, 1975; TOMASELLO, 2003).

Tomasello foi um dos autores que se dedicou ao estudo da atenção conjunta e formulou a hipótese de que em torno dos 9 meses tem início a compreensão do outro como um agente intencional igual a si próprio, de maneira que os eventos externos podem ser relacionados, acompanhados, dirigidos e/ou compartilhados. O autor afirma que a criança compreende a sua função e aquela de seu cuidador em voltar a atenção entre o adulto e o objeto. Nessa ação, tanto adulto quanto criança observam e dirigem a atenção para um aspecto do ambiente que se destaca para ambos e essa habilidade de coparticipação distingue a espécie humana dos animais (TOMASELLO, 1995).

De acordo com Tomasello; Carpenter; Call e Behne (2005) a participação colaborativa exige de seus integrantes intenções e objetivos comuns, ou seja, intencionalidade compartilhada. Esses autores argumentam que a atenção conjunta provoca nos participantes um esforço de leitura da intenção do outro, que só é possível pela aprendizagem cultural, bem como pela motivação de compartilhar seu estado com o de seu companheiro (CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998; TOMASELLO, 2003; TOMASELLO; CARPENTER, 2007).

Carpenter, Nagell; Tomasello (1998) investigaram o desenvolvimento da atenção conjunta nas crianças entre os nove e quinze meses. Acompanharam o desenvolvimento sociocognitivo de vinte e quatro crianças que foram avaliadas em intervalos mensais. Eles propuseram um protocolo contendo nove medidas de atenção conjunta: envolvimento conjunto; acompanhamento do olhar; acompanhamento do ato de apontar; imitação de atos instrumentais; imitação de atos arbitrários; resposta a obstáculos sociais; uso de gestos imperativos; e uso de gestos declarativos (contemplando gestos proximais como, por exemplo, “mostrar” e gestos distais como, por exemplo, “apontar”). Os achados indicaram que a maioria das crianças entre nove e doze meses apresentaram as nove aptidões de atenção conjunta; todas essas capacidades foram sincrônicas e semelhantes no desenvolvimento de cada criança, num espaço de tempo de quatro meses; aproximadamente 80% das crianças dominavam as nove tarefas; intercorrelações das idades de apresentação para todas as habilidades avaliadas de atenção conjunta.

Naquele trabalho, os autores esquematizaram os três tipos principais de atenção conjunta e suas respectivas idades de apresentação: entre nove e doze meses ocorre a atenção de verificação (envolvimento conjunto, mostrar o objeto – obstáculo social); entre onze e quatorze meses observa-se a atenção de acompanhamento (acompanhamento do olhar, indicar com o dedo o objeto ou a cena, aprendizagem por imitação – referência social); e entre os treze e quinze meses se manifesta a atenção direta (gestos imperativo e declarativo de apontar – linguagem referencial).

Tomasello; Carpenter (2007) em trabalho posterior fazem menção a quatro importantes capacidades relacionadas à atenção conjunta: o olhar em atenção conjunta; a manipulação social em comunicação cooperativa; a atividade de grupo em colaboração e a aprendizagem social na aprendizagem instruída. Esses autores concluem que a atenção compartilhada por meio da intencionalidade repercute no

desenvolvimento humano tanto em nível biológico quanto cultural, sobretudo no desenvolvimento da linguagem infantil.

3 | ATENÇÃO CONJUNTA COMO REQUISITO PARA O COMPORTAMENTO SIMBÓLICO

Diferentes abordagens do desenvolvimento e da aquisição das habilidades da cognição humana consideram que estas acontecem, em grande parte, pela interação com uma comunidade verbal, com os grupos sociais dos quais as pessoas fazem parte. A cognição humana está vinculada ao fato de que o homem tem a habilidade de criar símbolos dos mais diversos, falados ou não. Esta habilidade disseminada entre os povos tem em comum o fato de que grande parte dos símbolos é arbitrária e convencional. Arbitrária pelo fato de que não há uma relação direta entre o símbolo e o seu referente (a bandeira e o país que ela representa, por exemplo), mas é convencional porque a grande parte dos habitantes daquele país reconhecem um símbolo (Ex: bandeira) como representação daquela coletividade organizada (país) (DE ROSE, 1993).

A principal referência para esta discussão foi a proposta formulada por Tomasello (2003). A especificidade das discussões será referida pelos autores que as apresentaram, mas a ordem geral das proposições que foram apresentadas aqui tem por base o autor principal. De acordo com Tomasello, cada pessoa se apropria do legado cultural do seu grupo pela interação entre os membros maduros e aqueles recém integrados a uma comunidade. Ademais, o aprendizado em grupo também se manifesta por meio da imitação da criança ao observar os adultos. Entre diversos autores que enfatizam o papel da imitação, e fazem referência ao fato de que desde os primeiros meses o bebê contempla as expressões dos adultos e em alguns momentos realiza mímica de maneira diádica, face a face do comportamento do outro. Quando se trata da atenção conjunta, contudo, o que se destaca é o marco da reprodução das ações intencionais do outro pelo bebê em torno dos nove meses de idade. Neste período, a criança reproduz ações intencionais do cuidador sobre objetos externos.

Essas imitações se intensificam no contato social entre o responsável e a criança por três maneiras, tais como: intensificação, emulação e imitação. A primeira, o adulto pega um objeto e manipula, tal situação mobiliza a criança a se interessar pelo manuseio do objeto também. Esse comportamento reflete a aprendizagem individual do bebê. A aprendizagem por emulação ocorre por meio da observação do bebê. A criança vê o adulto explorar as potencialidades de um objeto, desta forma, aprende novas possibilidades de manuseio, as quais, sozinha, seria impossível. Por último, aprendem por imitação, aprendem na e sobre as ações intencionais humanas.

Um terreno fértil para tratar da imitação é o da comunicação gestual. Inicialmente, os gestos iniciais dos bebês são considerados ritualizações diádicas; por exemplo, é universal as crianças estenderem os braços para serem apanhadas no colo; parecem

ser gestos primitivos e tem um sentido diádico; é um gesto imperativo (reflete o desejo da criança naquele momento) e é ritualizado e não imitado (são manifestações para alcançar um desejo) e não símbolos (convenções para socializar aprendizados). Por volta dos onze meses, a criança começa a apresentar gestos denominados de gestos declarativos triádicos: a criança aprende a sinalizar para chamar a atenção do outro (TOMASELLO, 2003; CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998). Há um longo caminho entre os gestos declarativos e a linguagem como forma de expressão simbólica e de comunicação.

As inúmeras representações simbólicas que a criança aprende com seu cuidador nas interações sociais são importantes para o desenvolvimento da linguagem porque são produzidas e compartilhadas com outras pessoas e perspectivas. O que se destaca é que os símbolos linguísticos carregam uma infinidade de possibilidades de interpretação, pelas pessoas, de um legado histórico e cultural, e que a aprendizagem pela criança, das convenções que delimitam esses símbolos, modifica as características das representações da criança.

O uso da aquisição convencional de símbolos linguísticos e pré-linguísticos exige da criança o domínio de quatro aspectos importantes: a compreensão do outro como um ser de intencionalidade; a participação em cenas de atenção conjunta, as quais propiciam os fundamentos sociocognitivos para ações de expressão simbólica, principalmente a linguística; a compressão não só das intenções, mas sobretudo intenções de comunicação, entendendo que o seu parceiro exige dele prestar atenção a alguma situação na cena de atenção compartilhada; e que se coloque na situação do outro no processo de aquisição cultural, isto é, inversão de papéis e utilização das mesmas relações que foram estabelecidas consigo mesmo e com o outro.

Por volta de 12 meses, as crianças são capazes de dominar os aspectos elencados com desenvoltura em cenas de atenção compartilhada tanto repetitivas quanto previsíveis, sempre tendo foco da atenção da criança acompanhado pelo adulto. Porém, na medida em que a criança se torna mais fluente na compreensão das intenções comunicativas de seu parceiro, as cenas de atenção conjunta se tornam mais e mais complexas, o que exige do adulto o deslocamento do foco inicial da atenção, dirigido apenas para a criança, direcionado agora para um conjunto diversificado de contextos sociocomunicativos. Em contrapartida, a criança aprende que há diferentes possibilidades de olhar para uma mesma situação, ou seja, dependendo da perspectiva, um pedaço de terra pode ser uma ilha, uma praia, um litoral, isso varia de acordo com o quadro relacional do que está se referindo naquele momento e isso depende do ponto de vista predominante em relação ao evento.

Antes mesmo de um ano a criança comunica-se com seus pares por meio de gestos e emissões vocais, quer seja de modo imperativo, para pedir algo, ou de maneira declarativa, apontando para os objetos. Desta forma, crianças de todas as culturas aprendem a se comunicar com seus semelhantes imperativamente e declarativamente e, com o passar dos meses, progride para a interrogação, modificando a entonação da

vocalização. Na interpretação de Tomasello (2003) no desenvolvimento da linguagem, há cinco condições, denominadas de holófrases, relacionadas aos atos das crianças destinados a chamar a atenção do adulto para ela, tais como: presença-ausência-recorrência de pessoas, objetos e eventos: oi, tchau, mais, pare, de novo, outro, longe, foi-se ...; troca-posse de objetos com outras pessoas: dividir, dar, da mãe, o meu, meu, ter ...; movimento-localização de pessoas e objetos: em baixo, em cima, dentro, fora, longe, perto, sobre, trazer, ir onde ...; estados e mudanças de estados e objetos e pessoas: fechar, abrir, molhado, bonito, grande, feio, pequeno ...; atividades físicas e mentais de pessoas: andar, chutar, desenhar, abraçar, comer, olhar, fazer Para ele, as holófrases são as principais formas da criança expressar os signos linguísticos pois, em uma só palavra, emite o seu desejo como um todo, isto é, ao se referir que quer “mais água”, diz: “mais”.

Aos poucos as crianças pequenas aprendem a se comunicar de forma mais complexa, ou seja, de acordo com sua intencionalidade utilizam-se de combinações de palavras, que diferenciam o evento ou estado das coisas, e outra para o participante: fora lançar, mais; utilizam-se de construções verbais que indicam a função do participante na tarefa e categorizam ou planificam esquemas verbais mais elaborados que favorecem a generalização linguística

A Tabela 1 sintetiza o processo de aquisição de uma língua natural.

Idade Aproximada	Cena experiencial	Linguagem
9 meses	Cenas de atenção conjunta (não-simbolizadas)	—
14 meses	Cenas simbolizadas (simbolização indiferenciada)	Holófrases
18 meses	Cenas separadas (diferenciação de eventos e participantes)	Construção de tipo pivô
22 meses	Cenas sintáticas (marcação simbólica de participantes)	Construções verbais insuladas
36 meses	Cenas categorizadas (marcação simbólica generalizada de papéis de participantes)	Construções verbais gerais

Tabela 1. Análise e categorização conceitual de cenas de experiência pelas crianças pequenas em decorrência da aquisição de uma língua natural.

Fonte: Tomasello (2003, p. 212).

A aquisição da linguagem favorece a conceituação, categorização e esquematização de eventos de modo cada vez mais complexos, pois essa atividade exige complexidade e flexibilidade à cognição humana. Além deste aspecto, há ainda o desenvolvimento contínuo da cognição social, ou seja, da compreensão que as crianças têm do outro. Na Tabela 2, reproduzida de Tomasello (2003, p. 251), foram sintetizados os três níveis de compreensão da criança na primeira infância.

	Compreensão de <i>input</i> perceptual	Compreensão de <i>output</i> comportamental	Compreensão de estado dos objetivos
Compreender outros como seres animados (bebês pequenos)	Olhar	Comportamento	[Direção]
Compreender outros como agentes intencionais (9 meses)	Atenção	Estratégias	Objetivos
Compreender outros como agentes mentais (4 anos)	Crenças	Planos	Desejos

Tabela 2. Três níveis de compreensão humana dos seres sociopsicológicos, expressos em termos dos três principais componentes que têm de ser entendidos: *input* (percepção), *output* (comportamento) e estados dos objetivos.

Fonte: Tomasello (2003, p. 251).

No que se refere à aquisição da linguagem relacionada ao desenvolvimento da atenção compartilhada, Tomasello; Todd (1983) observaram diferenças significativas em crianças. Para esses autores, a maneira como os cuidadores e as crianças regulam os estados atencionais na díade, repercute no aumento ou não do repertório linguístico. Por exemplo, uma pesquisa realizada com seis mães e seus filhos de um ano, revelou que quando as mães iniciam as interações direcionando a atenção da criança, ao invés de segui-la, o aprendizado do bebê para rótulos de objetos e palavras pessoais e sociais são inferiores. Situação diferente foi observada quando ambos sustentam o foco de atenção em um mesmo evento, neste caso, as crianças se apropriaram de vocabulário maior. O estudo sugere que a maneira como as mães regulam a atenção de seus filhos propicia o desenvolvimento precoce da rota lexical nas crianças.

É sabido que aos nove meses de idade inaugura-se no desenvolvimento humano a capacidade do bebê entender o outro como ser intencional e, isso, gradativamente, vai ampliando a habilidade infantil de utilizar-se de ferramentas culturais para compreender e dominar o meio, sobretudo, através da linguagem.

O quanto antes a criança compreender os signos linguísticos maior será sua capacidade de interação, pois a habilidade da criança em construir representações cognitivas dialógicas, possibilitam-na em participar na coletividade, a máxima da cognição cultural humana (TOMASELLO et al., 2005).

4 | O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO CONJUNTA EM CRIANÇAS CEGAS

O bebê vidente, desde o seu nascimento, observa o mundo ao seu redor, os acontecimentos e as propriedades da matéria são contemplados pela permanência das pessoas e dos objetos. Situação bem diferente se apresenta para a criança com

deficiência visual (baixa visão e cegueira), pois os objetos podem ser percebidos como se aparecessem em um passe de mágica. Esta limitação tem impacto na compreensão das relações de causa e efeito pelas pessoas privadas de visão. Por exemplo, para a criança que enxerga, a mudança da condição física dos objetos pela ação humana é visualizada diretamente quando ela assiste a mãe a apanhar ovos na geladeira, quebrá-los na frigideira e fazer a omelete. Para o bebê cego, pode ser estabelecida alguma relação entre diferentes ruídos, mas a omelete aparece em seu prato sem que ele tenha acompanhado as etapas e detalhes do processo, desde obter os ovos até colocar a omelete no prato. A identificação dos objetos e a compreensão do processo pelo bebê cego dependerá, entre outros elementos, da descrição e das relações que o adulto propiciar para a criança (BISHOP et al., 2004). O exemplo contribui também para ressaltar que a atenção dirigida para a atividade e para os objetos envolvidos no fazer e servir a omelete dependerá, pelo menos inicialmente, da iniciativa do adulto: adulto, bebê e os elementos e etapas do “fazer” a omelete podem ser objeto da atenção conjunta (BISHOP et al., 2004).

Para Baron-Cohen (1995), a incorporação do termo triádico nas cenas de atenção conjunta é o principal avanço sobre as representações diádicas, ou seja, a compreensão pela criança de que “estou vendo o mesmo ovo ao mesmo tempo em que o outro o vê” ocorre facilmente com o acesso visual. No entanto, para crianças com deficiência visual, esta mesma compreensão requer estabelecer outras modalidades de representações triádicas em cenas de atenção conjunta como, por exemplo, o toque, a exploração manual e, possivelmente, a associação entre as modalidades auditiva, tátil, olfativa.

A estimulação essencial e do desenvolvimento auditivo e tátil em crianças cegas foi defendida por vários estudiosos (BISHOP et al., 2004), dentre eles, Ochaíta e Espinosa (2004), para os quais o tato é um dos principais recursos dessas crianças para explorar o mundo ao seu redor. Porém, a audição tem função de destaque no aprendizado e desenvolvimento da criança cega, pois além de possibilitar a comunicação verbal, contribui para a localização e identificação de pessoas e objetos no ambiente, no espaço. Para a pessoa cega, além da audição, o olfato e o sistema proprioceptivo são importantes aliados para o reconhecimento de pessoas e ambientes, bem como para a orientação e a mobilidade. Bishop (2004) e Ochaíta (1993) tem uma posição convergente quanto ao estabelecimento de caminhos neurais alternativos para o desenvolvimento da criança com deficiência visual. Ambos sugerem que uma rotina bem estabelecida e que a intervenção precoce para pré-escolares cegos permitirá a essa criança chegar à adolescência e à vida adulta com um nível de desenvolvimento de uma pessoa vidente.

Uma das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para esse público na primeira infância pode ser através do desenvolvimento de estratégias de ensino de atenção conjunta. Embora a atenção conjunta seja um fenômeno muito estudado para a população de crianças videntes (SCAIFE; BRUNER, 1975, BRUNER, 1975;

BRUNER, 1995; BATES; CAMAIONI; VOLTERRA, 1975; TOMASELLO; TOLD, 1983; TOMASELLO; FARRAR, 1986; BARON-COHEN, 1995; BUTTERWOTH, 1995, CORKUM; MOORE, 1995, DUNHAM; DUNHAM, 1995; DUNHAM, MOORE, 1995; BALDWIN, 1995; SIGMAN; KASARI, 1995; TOMASELLO; FARRAR, 1986; CARPENTER; NAGEL, TOMASELLO, 1998; TOMASELLO, 1995; 2003; JONES; CARR, 2004; BEHNE; CARPENTER; TOMASELLO, 2005; TOMASELLO; CARPENTER, 2007; dentre outros) observa-se que se passaram vinte e oito anos para os primeiros estudos de atenção conjunta contemplar as crianças com deficiência visual. Esta realidade é identificada tanto em nível internacional (BIGELOW, 2003; BIGELOW; MACLEAN; PROCTOR, 2004; ALFARO, 2015) quanto nacional (COLUS, 2012; FONTE, 2013a; FONTE, 2013b; FONTE, 2014; MEDEIROS; SALOMÃO, 2014).

O sistema visual provê condições diferenciadas de desenvolvimento, aprendizagem e convívio social em um mundo organizado por e para as pessoas que enxergam. É esperado, portanto, que os estudos sobre os requisitos para o desenvolvimento da cognição e da convivência no grupo social tenha privilegiado a exploração de habilidades e competências dependentes da integração do sistema visual aos demais. Quando não há acesso visual funcional ou este é bastante reduzido, há pouca investigação.

Na literatura internacional, Bigelow (2003) faz menção de que poucos estudos que investigaram de como e quando a atenção compartilhada se manifesta em crianças cegas. Além disso, as poucas pesquisas realizadas sobre atenção conjunta requeriam alguma informação visual dos participantes. Os estudos da autora sobre os bebês cegos ratificam os achados de que a atenção conjunta nessa população é tardia em decorrência da privação visual. Não obstante, apesar do desenvolvimento da atenção conjunta ser altamente dependente da visão, não é o único caminho que pode ser explorado quando do envolvimento dessa.

Bishop e colaboradores (2004) consideram que a criança normovisual pela experiência da observação e da memória visual que, se consolida, incorpora conceitos básicos do cotidiano social. Para o bebê cego ou com baixa visão todas as habilidades perceptuais apreendidas espontaneamente (sem planejamento intencional) pelas crianças videntes necessitam ser sistematicamente ensinadas incluindo, por exemplo: discriminação (igual/diferente); tamanho (maior/menor); orientação espacial (dentro/fora); orientação temporal (antes/depois); dentre outros. Enquanto a atenção conjunta se manifesta por meio das relações sociais que a criança vidente estabelece com o outro e com os objetos, para a criança cega, antes mesmo de adquirir atenção conjunta, é preciso garantir a aquisição de autoconhecimento precoce, sendo este um pré-requisito para o desenvolvimento da atenção compartilhada.

Para esta aquisição estão envolvidas a compreensão do espaço e dos objetos significando que houve um avanço cognitivo no bebê cego e que formas de autoconhecimento foram favorecidas. Um ambiente estruturado pelo adulto contribui para que o educando com limitação visual interprete os sinais disponíveis no contexto

social, e que compreenda e produza eventos de atenção conjunta. A posição de Bigelow (2003) compreende que a ferramenta da linguagem é um recurso para estabelecer a atenção conjunta e que a organização do contexto abre caminhos promissores para uma melhor exploração dessa relação triádica entre o eu, o outro e o objeto (BIGELOW, 2003).

Esta posição sugere uma pergunta decorrente do destaque para a linguagem no desenvolvimento da capacidade de atenção compartilhada da criança com deficiência visual. É possível considerar que há alguma defasagem, senão uma contradição, entre os estudos e as afirmações sobre a condição da criança cega e aqueles estudos, sobre a criança que enxerga, relatados na sessão anterior. Se a atenção conjunta é uma das condições para o domínio da linguagem, como a linguagem pode ser uma ferramenta necessária para a produção da atenção conjunta? A questão parece apenas confirmar a escassez de estudos sobre este fenômeno quando se trata da criança pequena com deficiência visual e o pouco conhecimento das peculiaridades da relação entre percepção e linguagem para algumas populações.

A escassez de pesquisas sobre a atenção conjunta em crianças pequenas cegas não é uma realidade apenas da literatura estrangeira. No Brasil também é limitado o número de estudos com essa população e temática. Dentre as poucas produções destacam-se as teses de Medeiros (2013) e Fonte (2011) e a dissertação de Colus (2012).

A compreensão do funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega foi realizada em uma pesquisa longitudinal por Fonte (2011). Durante um ano a pesquisadora acompanhou no ambiente domiciliar e registrou por vídeo cenas de atenção conjunta entre a díade em momentos de banho, alimentação e brincadeiras livres. Dos dezoito registros selecionados e analisados ficou evidente que houve situações de engajamento na interação mãe e criança (iniciou a pesquisa com 1 ano, 8 meses e 15 dias e finalizou a pesquisa com 2 anos, 7 meses e 20 dias) cega e que essas contribuíram para aquisições verbais da criança. O toque e a fala materna foram importantíssimos nas cenas de interação entre a díade, a entonação da voz da mãe foi fundamental para engajar a criança na constituição da atenção conjunta, assim como, o toque exerceu função primordial ao substituir o estatuto do olhar.

A investigação de como se realiza a construção, o estabelecimento e a manutenção da atenção conjunta em um bebê vidente (iniciou a pesquisa com 8 meses e 13 dias e finalizou com 11 meses e 19 dias) e em um bebê cego (iniciou a pesquisa com 7 meses e 4 dias e finalizou com 11 meses e 25 dias) junto aos seus responsáveis foi verificada por Colus (2012). Os achados da atenção conjunta para a criança vidente vão ao encontro ao que está registrado na literatura como percurso típico, ou seja, correspondem aos padrões estabelecidos para fase de desenvolvimento. Para bebê com deficiência visual observou-se, também, o estabelecimento e a manutenção do processo de atenção conjunta, porém com uso de outras pistas sensoriais. A pesquisadora ressalta a importância de trazer para os cuidadores mais conhecimentos

de como estimular outras formas sensoriais de apreensão como, por exemplo, táteis, auditivas, gustativas e cinestésicas.

A análise da interação mãe-criança com deficiência visual foi realizada por Medeiros (2013). A pesquisadora investigou os comportamentos comunicativos maternos e infantis, a identificação de cenas de atenção conjunta em momentos interativos e as concepções maternas sobre o desenvolvimento das crianças. Participaram do estudo duas mães, com seus respectivos filhos cegos na faixa etária entre os 36 e 48 meses. Medeiros (2013) concluiu que é importante considerar o contexto situacional e contemplar os membros da díade numa perspectiva bidirecional, pois o comportamento de uma influencia a conduta da outra. Uma mãe argumenta que para o desenvolvimento do filho necessita-se de orientações específicas, sobretudo no que se refere ao uso de outras funções perceptivas. A segunda mãe buscou estratégias de dirigir o foco de atenção da criança, bem como, relatou que observa que o desenvolvimento linguístico de seu filho não corresponde à sua faixa etária.

Como observado, são poucas pesquisas que tratam do estabelecimento da atenção conjunta em criança com deficiência visual. Além de serem restritos, observa-se a necessidade de se desenvolver estratégias de ensino para desenvolver os componentes de atenção conjunta, sobretudo para a criança com deficiência visual.

A investigação de aspectos das aquisições das crianças na educação infantil, que são considerados requisitos para o desenvolvimento, é uma necessidade para atender a vários desdobramentos: compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem de aspectos cognitivos complexos dos bebês; propor modos de auxiliar o desenvolvimento e aprendizado das crianças pequenas com e sem deficiência visual e prover orientações para os cuidadores (responsáveis, professores, tutores) visando a promoção das aquisições das crianças que ainda não falam ou não dominam as habilidades linguísticas. Pois, de acordo com Mendes (2010, p. 253) "... uma política de inclusão poderia caminhar no sentido da universalização, num momento onde há uma bandeira mais ampla no país, que se defende a ampliação de oportunidades educacionais na Educação Infantil para todas as crianças. ”

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da atenção compartilhada tem sido abordado do ponto de vista da contribuição para explicar as características humanas em relação às características dos primatas, tal como tem proposto Tomasello (2003) e seus colaboradores em inúmeros estudos. Uma outra forma de tratá-lo diz respeito à descrição dos modos pelos quais as crianças bem pequenas, que ainda não se expressam por palavras ou por gestos intencionais, assumem um papel de interlocutores dos adultos com os quais convivem, tal como fizeram Scaife; Bruner (1975) ao cunharem a expressão que se emprega até os dias atuais. Outras abordagens procuram descrever quais são os

vários aspectos do fenômeno: Quais seus componentes? Em quais períodos da vida das crianças estes se manifestam, modificam-se ou tornam-se mais complexos?

É possível induzir a atenção conjunta? Há ainda a possibilidade de que os conhecimentos produzidos para responder àquelas perguntas, ou aos objetivos e abordagens rapidamente apresentados aqui, prestem-se à organização de ambientes que enriqueçam as possibilidades das crianças compartilharem com os adultos a fonte e a origem dos eventos que despertam e mantêm a atenção, delas e deles, dirigida a um mesmo acontecimento. Neste trabalho pretendeu-se esboçar as tendências atuais de descrição e interpretação da atenção conjunta (ou compartilhada), reconhecendo que estas tendências não são as únicas.

Aspirou-se, da mesma medida, apresentar as implicações do conhecimento e das interpretações para o desenvolvimento de crianças com e sem deficiência visual. Com igual importância, os compromissos da educação infantil de qualidade para todas as crianças, em todas as suas dimensões, foram destacados. A ênfase maior nestas considerações finais aponta para o quanto é imprescindível que a prática pedagógica, neste nível da educação para todos, por toda a vida, ofereça a oportunidade de desenvolvimento integral para todas as crianças, desde muito cedo. Por fim, e não menos importante, como se espera ter esboçado, que a qualidade das interações entre as crianças e os adultos nas ações de cuidado e educação seja a preocupação central da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALFARO, A. U. **Joint engagement and attachment patterns in infants with visual impairments**. 2015. 122f. Tese (Philosophy in Psychology) - University of California, Berkeley. University of California, Berkeley.

BALDWIN, D. A. Understanding the link between joint attention and language. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). **Joint attention: its origin and role in development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995, p. 131-158.

BARON-COHEN, S. The eye detection detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM): two cases for evolutionary psychology. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). **Joint attention: its origin and role in development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995, p. 41-60.

BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. The acquisition of performatives prior to speech. **Merrill-Palmer Quarterly**. Vol. 21, n. 3, p. 205-226, 1975.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEHNE, T.; CARPENTER, M.; TOMASELLO, M. One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. **Developmental Science**, vol. 8, n. 6, p. 492-499, 2005.

BIGELOW, A. E. The development of joint attention in blind infants. **Development and Psychopathology**, n. 15, 259-275, 2003.

BIGELOW, A. E.; MACLEAN, K.; PROCTOR, J. The role of joint attention in the development of infants' play with objects. **Developmental Sciences**, vol.7, n.5, p. 518-526, 2004.

BISHOP, V. E.; BARRAGA, N. C.; DENZLER, C.; BROUSSARD, L. **Teaching visually impaired children**. 3 ed. Springfield - Illinois: Charles C Thomas, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI**. Brasília – DF: MEC/SEB, 2009.

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

BRUNER, J. S. From joint attention to the meetings of minds: An introduction. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). **Joint attention: its origin and role in development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995, p. 1-14.

BUTTERWORTH, G. Origins of mind in perception and action. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). **Joint attention: its origin and role in development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995, p. 29-40.

CARPENTER, M; NAGELL, K.; TOMASELLO, M. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. **Monographs of the society for research in child development**, Serial nº 255, vol. 63, nº 4, 1998.

COLUS, K. M. **Processos de estabelecimento da atenção conjunta em um bebê vidente e em outro com deficiência visual severa**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências, área: Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

CORKUM, V.; MOORE, C. Development of joint visual attention in infants. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). **Joint attention: its origin and role in development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995, p. 61-84.

De ROSE, J. C. Classe de estímulos: implicações para uma análise comportamental da cognição. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 9, p. 283-303, 1993.

DUNHAM, P. J.; DUNHAM, F. Optimal social structures and adaptive infant development. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). **Joint attention: its origin and role in development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995, p. 159-188.

DUNHAM, P. J.; MOORE, C. Current themes in research on joint attention. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). **Joint attention: its origin and role in development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995, p. 15-28.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Trad. Cláudia Dornelles. 3 ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

FONTE, R. F. L. da. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega**. 2011. 315f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João

Pessoa.

FONTE, R. F. L. da. Compreendendo a atenção conjunta e a aquisição da linguagem nas especificidades da cegueira. **DLCV**, João Pessoa, v. 10, n. 1 e 2, jan/dez, 2013a, p. 33-46.

FONTE, R. F. L. da. Cenas de atenção conjunta na interação mãe-criança cega: contribuições à aquisição da linguagem. **Signótica**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 393-412, jul./dez., 2013b.

FONTE, R. F. L. da. Fluência/Disfluência e gesticulação: compreendendo a aquisição da linguagem de uma criança cega. **Revista Intercâmbio**, v. XXIX, p. 202-217, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 31/07/2017.

JONES, E. A.; CARR, E. G. Joint attention in children with autism: theory and intervention. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, vol. 19, n. 1, 2004, p. 13-26.

MEDEIROS, C. S. de. **Interação mãe-criança com deficiência visual: um estudo longitudinal das habilidades sociocomunicativas infantis**. 2013. 302f. Tese. (Pós-graduação em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MEDEIROS, C. S.; SALOMÃO, N. M. R. Análise de dois contextos interativos em uma díade mãe-criança com deficiência visual. **Temas em Psicologia**, vol. 22, n. 4, p. 701-713, 2014.

MENDES, E. G. Inclusão escolar marco zero: é possível começar pelas creches? In: MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. Cap. 10.

MUNDY, P.; NEWELL, L. Attention, joint attention and social cognition. **Association for Psychological Science**. Volume 16—Number 5, 2007, p. 269-274.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 8.

OCHAÍTA, E. Ceguera y desarrollo psicológico. In: ROSA, A.; OCHAÍTA, E. (Orgs.). **Psicología de la cegueira**. Madri: Alianza Editorial, 1993.

SCAIFE, M., & BRUNER, J. The capacity for joint visual attention in the infant. **Nature**, 253, 1975, p. 265–266.

SAMPAIO, S. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SIGNAN, M.; KASARI, C. Joint attention across contexts in normal and autistic children. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). **Joint attention**: its origin and role in development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995, p. 189-204.

TELLER, D. Y.; BORNSTEIN, M. H. Infant color vision and color perception. In: SALAPATEK, P.; COHEN, L. (Orgs.). **Handbook of infant perception**. Vol. 1 From sensation to perception. Orlando FL: Academic Press, 1987.

TOMASELLO, M.; FARRAR, M. J. Joint attention and early language. **Child Development**, p. 1454-1463, 1986.

TOMASELLO, M.; TODD, J. Joint attention and lexical acquisition style. **First Language**, 4, p. 197-212, 1983.

TOMASELLO, M. Joint Attention as Social Cognition. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (Org.). **Joint Attention – Its Origins and Role in Development**. New York: Psychology Press, p. 103-130, 1995.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; CALL, J.; BEHNE, J.. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 28, 675–735, 2005.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M. Shared intentionality. **Developmental Science**, 10:1, p. 121–125, 2007.

Nota dos autores: Este trabalho contou com o apoio do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE) no âmbito do CNPq (Processo: 573972/2008-7) e FAPESP (Processo: 08/57705-8) para a segunda autora.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-90-5

