

MICHELLI ALESSANDRA SILVA

**LINGUAGEM E APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS
EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E
ALTERAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO.**

CAMPINAS

Unicamp

2008

MICHELLI ALESSANDRA SILVA

**LINGUAGEM E APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS
EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E
ALTERAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente, área de concentração em Saúde da Criança e do Adolescente.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a CECÍLIA GUARNIERI BATISTA

CAMPINAS

Unicamp

2008

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNICAMP**

Bibliotecário: Sandra Lúcia Pereira – CRB-8ª / 6044

Si381 Silva, Michelli Alessandra
Linguagem e apropriação de práticas sociais em crianças com
deficiência visual e alterações no desenvolvimento / Michelli
Alessandra Silva. Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Cecília Guarnieri Batista
Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Ciências Médicas.

1. Deficiência visual. 2. Deficiência múltipla. 3. Linguagem.
I. Batista, Cecília Guarnieri. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

**Título em inglês : Language and appropriation of social practices by
visually impaired children with developmental alterations**

Keywords: • Visual impairment
• Multiple deficiency
• Language

Titulação: Mestre em Saúde da criança e do Adolescente
Área de concentração: em Saúde da criança e do Adolescente

Banca examinadora:

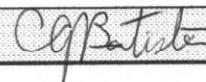
Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista
Profa. Dra. Kátia de Souza Amorim
Profa. Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane

Data da defesa: 21 - 02 - 2008

Banca Examinadora da tese de Mestrado

Orientadora:

Prof.(a) Dr.(a) Cecília Guarnieri Batista



Membros:

1. Prof.(a) Dr.(a). Kátia de Souza Amorim



2. Prof.(a) Dr.(a) Adriana Lia Frizman de Laplane



**Curso de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da
Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.**

Data: 2008

DEDICATÓRIA

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a Dr^a Cecília Guarnieri Batista, presença importante nesta pesquisa. Gostaria de expressar meu agradecimento pelas discussões, correções e observações sempre relevantes, pelo incentivo e crédito. Agradeço a generosidade com que cedeu parte de seu tempo e de seu conhecimento para que este trabalho fosse concretizado.

Às professoras Adriana Lia Frizman de Laplane e Ana Luiza Bustamante Smolka, pelas contribuições na qualificação que ajudaram a redirecionar este trabalho.

Às crianças do grupo de convivência, do Programa de Deficiência Visual Infantil do CEPRE/UNICAMP, por permitirem que eu fizesse minha pesquisa.

Aos meus pais, Marcos e Antonieta, meus maiores incentivadores, pelo que me ensinaram durante todos esses anos, pelo afeto e amor incondicional e por terem me oferecido condições para que eu pudesse me dedicar totalmente aos meus estudos. Pela paciência que tiveram com minhas inseguranças, dúvidas e tropeços, por estarem sempre por perto para me dar forças para continuar, por sempre acreditarem em mim.

Ao Marco Antônio, meu irmão, por se preocupar comigo e se disponibilizar nos momentos que precisei. À Cynthia, minha cunhada e irmã, por sempre me confortar nos momentos difíceis, incentivar e valorizar minhas conquistas.

Aos meus amigos e familiares que abandonei completamente em função da dedicação aos meus estudos e que, mesmo em períodos de contato tão curtos, me recebiam de braços abertos e me davam o suporte necessário para que eu recarregasse as minhas energias.

À Deus, fonte de tudo, que permitiu que eu conhecesse todas essas pessoas e que conclísse este trabalho.

*Do que restou, como compor um homem
e tudo que ele implica de suave,
de concordâncias vegetais, murmúrios
de riso, entrega, amor e piedade?*

(Confissão – Carlos Drummond de Andrade)

	PÁG.
RESUMO	<i>x</i>
ABSTRACT	<i>xiii</i>
1- INTRODUÇÃO	15
1.1- Deficiência Visual e Múltipla	16
1.2- Perspectivas Teóricas	20
2- ESTUDO EMPÍRICO	25
2.1- Metodologia	28
2.1.1- Contexto do Estudo.....	28
2.1.2- Procedimento de Coleta e Análise de Dados.....	30
3- APRESENTAÇÃO DOS CASOS E ANÁLISE	32
3.1- Júlia	33
3.1.1- A torneira.....	33
3.1.2- Usando a raquete (pré-bengala).....	37
3.1.3- Lavando as mãos.....	40
3.1.4- Considerações sobre o caso.....	45
3.2- Mário	48
3.2.1- Comprando frutas.....	49
3.2.2- Confeccionando porta-jóias.....	52
3.2.3- Nomeação.....	60
3.2.4- Considerações sobre o caso.....	63

3.3- Letícia.....	65
3.3.1- Brincando de roda.....	65
3.3.2- Brincando no balanço.....	67
3.3.3- Brincando no Escorregador.....	70
3.3.4- Considerações sobre o caso.....	73
4- DISCUSSÃO.....	75
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81

LISTA DE SIGLAS

DSM-III Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Third Edition

RESUMO

A literatura aponta para o fato de que crianças com deficiência visual, com outras deficiências associadas, estão em risco de desenvolvimento. Tendo isso em vista, pretendeu-se, no presente estudo, observar a interação de crianças com esse perfil, no contexto de grupos de convivência, com o intuito de identificar indícios de desenvolvimento e processos de apropriação de práticas sociais. Considerando-se que, na perspectiva histórico-cultural, a dimensão semiótica das atividades e interações humanas é central na constituição do sujeito, buscou-se olhar para as produções das crianças e os processos de significação sobre essas produções nas dinâmicas interativas como lugares possíveis para se compreender o desenvolvimento de crianças com deficiências. Para tanto, tomou-se como um dos focos de análise os diferentes usos de objetos, a participação em atividades e a linguagem das crianças em estudo, como lugares para se observar esses processos. Do ponto de vista metodológico, o tipo de estudo proposto para a realização desta pesquisa foi o estudo de caso, a partir do qual foi realizada uma análise microgenética, recortando o material documentado em episódios que fossem significativos para o propósito do estudo. Por se tratar de uma proposta de pesquisa qualitativa, isto é, uma pesquisa que visa descrever o fenômeno, tentando entender sua totalidade complexa e dinâmica, foram estudadas três crianças, entre 4 e 10 anos. Os sujeitos da pesquisa faziam parte de um programa integrado de pesquisa e intervenção em um centro universitário, voltado para crianças com deficiência visual. Três crianças foram selecionadas nos grupos, por serem as que apresentavam as alterações mais acentuadas no desenvolvimento (quadros neurológicos e/ou síndrômicos, alterações no desenvolvimento cognitivo, lingüístico e social). As sessões semanais foram filmadas e transcritas e os dados analisados levaram em conta as práticas sociais e a dinâmica de interação entre os sujeitos (adultos e crianças). Através das análises foi possível identificar processos de apropriação de práticas sociais (por exemplo: uso da torneira), diferentes usos de objetos (exemplo: uso de cola “gliter”), diferentes níveis de participação em atividades (por exemplo: brincadeira de roda), bem como diferentes usos da linguagem (por exemplo: nomeação e descrição de objetos) por parte das crianças. As análises também permitiram que fossem observados diferentes modos de atuação dos adultos que organizavam a situação, propunham atividades, atribuíam significados e davam sentido às ações da criança. Considerou-se que a observação por meio de análise microgenética conferiu visibilidade a diferentes instâncias

de apropriação de práticas sociais e permitiu identificar, nas formas de atuação dos adultos, aspectos que contribuíram para isso. Discutiui-se o fato de que o problema, com essas crianças, estava mais relacionado a dificuldades na estabilização de processos de desenvolvimento, do que a 'atrasos', linearmente qualificados. A análise evidenciou a importância dos processos de interação e significação, por parte dos adultos e dos parceiros no grupo, na constituição dos sujeitos. Foram apresentadas, finalmente, sugestões para a promoção do desenvolvimento de crianças com esse perfil, centradas nos processos de interação e significação.

ABSTRACT



Studies on the development of children with visual impairment, associated with other deficiencies, indicate risks on their development. In the present study, it was observed the interaction of children with this profile, in the context of educational groups, and it was described processes of appropriation of social practices. Taking into account that, in the historical-cultural perspective, the semiotic dimension of the activities and human interactions is central in the constitution of subject, the children actions and the signification processes in the interior of interactional dynamic were seen as possible places to understand the development of those children. One of the focuses of analysis was the different uses of objects, the participation in activities and the language of the children. On the methodological point of view, three case studies were presented. It was done a microgenetic analysis, clipping the material collected in episodes significatives for the purpose of the study. The children, aged between 4 and 10 years, participated of an intervention and research program at a university center, for children with visual impairment. Three children with severe developmental alterations (neurological or syndromic problems, alteration in linguistics, social and cognitive development) were selected from the groups. The weekly sessions were filmed and transcribed, and the data were analyzed regarding the social practices and the interactional dynamic between the subjects (adults and children). From the analysis it was possible to identify processes of social practices appropriation (exemple: the use of a ta), different uses of objects (exemple: the use of a glue), different levels of participation in activities (exemple: nursery rhymes) and different uses of language (exemple: nomination of objects) by children. It was also observed different modes of adults' intervention: who organized the situation, proposed activities and gave significance to the children's actions. The observation from microgenetic analysis gave visibility to different instances of social practices appropriation and aspects on the adults' intervention that contributed for it. It was discussed the fact that the problem with those children is more related to the difficulties on the stabilization of developmental processes than to "delays", linearly qualified. The analysis evidenced the importance of the interaction and signification processes in the constitution of subjects. There were presented suggestions to promote the development of children with this profile, centered in the interaction and signification processes.

1- INTRODUÇÃO

A literatura vem ressaltando os riscos para o desenvolvimento que podem ser originados a partir de diferentes deficiências, das quais se destaca, no presente trabalho, a deficiência visual relacionada a outras alterações de origem orgânica. Neste estudo, pretendeu-se observar a interação de crianças com esse perfil, no contexto de grupos de convivência, com o intuito de identificar indícios de desenvolvimento e processos de apropriação de práticas sociais. Foram estudadas três crianças com deficiência visual, duas cegas congênitas e uma criança com baixa visão, que apresentavam alterações severas no desenvolvimento (quadros neurológicos e/ou sindrômicos, alterações no desenvolvimento cognitivo, lingüístico e social). Uma breve revisão na literatura foi realizada, com o propósito de buscar estudos sobre o desenvolvimento de crianças com esse perfil.

1.1- Deficiência Visual e Múltipla

Segundo Batista e Enumo (2000), deficiência visual é um termo que designa impedimentos de origem orgânica, relacionados a patologias oculares, que podem levar a um mau funcionamento visual ou à ausência de visão. Para se referir às diferentes modalidades de deficiência visual, são utilizados os termos “cegueira” e “baixa visão” ou “visão subnormal” (Corn e Koenig, 1996; Carvalho, Gasparetto, Venturini e Kara-José, 1992). Essas definições se baseiam na avaliação da acuidade visual, campo visual, sensibilidade ao contraste, visão de cores e outros aspectos. Acuidade se refere à capacidade de discriminação de formas, avaliada através da apresentação de linhas, símbolos ou letras progressivamente menores. Quando a acuidade é baixa, a pessoa tem dificuldade de perceber formas, seja de perto, à distância, ou em ambas as situações. Campo visual se refere à amplitude de estímulos que a pessoa tem condições de perceber, sendo o campo normal de quase 180 graus, e havendo patologias em que este campo se restringe a menos de 20 graus (é como se a pessoa visse através de um tubo estreito, o que dificulta sua mobilidade e todas as tarefas que dependem de uma visualização global da situação).

De acordo ainda com as autoras (Batista e Enumo, 2000), as avaliações são feitas para diversas finalidades: prescrições de óculos e outros auxílios ópticos, concessão de benefícios sociais, tomada de decisões educacionais (por exemplo: se a alfabetização deverá ser em braile ou em tinta; e, caso seja em tinta, que auxílios adicionais deverão ser

adotados). As deficiências visuais podem ser congênitas ou adquiridas. Existem uma série de doenças na infância que podem produzi-las ou agravá-las, assim como acidentes em qualquer época da vida.

Lewis (2003), autora que estuda o desenvolvimento de crianças com deficiência visual, salienta a importância de saber as especificidades dos problemas visuais que uma criança possui, uma vez que podem trazer implicações para seu desenvolvimento. A autora exemplifica, dizendo que uma criança que tem visão periférica, mas não tem visão central não será capaz de ver o que está a sua frente, mas será capaz de ver coisas que estão ao seu redor; e acrescenta que tal criança terá dificuldades para ler e inspecionar objetos que não estejam em seu campo visual, mas conseguirá se locomover razoavelmente. Por outro lado, segundo a autora, uma criança que só tenha visão central deverá ter muita cautela para se locomover, ainda que não apresente muitas dificuldades para ler. Lewis (2003) destaca o fato de crianças com pouca ou nenhuma visão aprenderem muito sobre o ambiente tocando ou sentindo, por essa razão quase não solicitam objetos que estão ao seu redor e são mais cautelosas ao explorar ambientes desconhecidos do que crianças videntes. A autora afirma que a linguagem usada pelos pais ou responsáveis, neste caso, é a potencial fonte de informações para a criança com deficiência visual, linguagem que pode não estar sendo disponibilizada.

Diferentes estudos sobre crianças com deficiência visual apontam possíveis riscos ao desenvolvimento relacionados, entre outras, a questões sociais e emocionais. Celeste (2006), em estudo de caso de uma criança cega em idade pré-escolar, nos Estados Unidos, constatou um comprometimento das competências sociais: a criança demonstrou predominantemente brincadeiras solitárias e, quando participou de situações interativas, deu preferência a adultos, em relação aos seus pares. A autora atribuiu este comprometimento ao fato de crianças com deficiência visual receberem menos respostas positivas aos apelos sociais ou às tentativas de interações sociais. Dificuldades semelhantes no relacionamento social também foram descritas por Preisler (1993), em estudo longitudinal, abrangendo nove crianças cegas congênitas na Suécia. Em ambos os estudos, crianças cegas, com bom desenvolvimento cognitivo, tiveram dificuldades de se engajar em atividades sociais com seus pares videntes, provavelmente com decorrências negativas para

o desenvolvimento de habilidades sociais. Os diferentes estudos apontam para a necessidade de atenção à promoção do desenvolvimento global e, especialmente, social, de crianças com deficiência visual.

Outra discussão trazida pela literatura está relacionada ao fato de crianças com deficiência visual terem maior probabilidade de apresentar autismo¹, ou comportamentos semelhantes aos de autistas (“autistic-like behaviors”). Uma das razões apresentadas relaciona-se ao fato dessas crianças, em função do baixo nível de estimulação visual ou mesmo ausência desta, buscarem maior estimulação por outras vias sensoriais e proprioceptivas. Essa busca, que inclui o “feedback” advindo de movimentos cíclicos, pode levar a um padrão de auto-estimulação, semelhante ao observado em autistas (Warren, 1994).

Entretanto, diferentemente do autismo em crianças videntes, verifica-se, na maioria dos casos, uma redução desses comportamentos à medida que a criança cresce. Em estudo com 24 crianças cegas congênitas, Hobson et al. (1997) verificaram que a maioria dessas crianças apresentou alguns comportamentos semelhantes aos de autistas, por exemplo, no que se refere à sensibilidade aos sinais comunicativos de outras pessoas. Porém, o diagnóstico formal de autismo, pelo DSM-III, foi atribuído a aproximadamente um terço das crianças (10 das 24 crianças estudadas), indicando que existe um número maior de crianças cegas que apresentam alguns comportamentos semelhantes aos de autistas, do que crianças com o diagnóstico específico de autismo. Ao analisar os dados, e buscando explicá-los como em parte relacionados a fatores psicológicos, os autores apontam, dentre estes, tanto aspectos cognitivos (ligados à representação) como sociocomunicativos (ligados à intersubjetividade). Desse modo, embora o autismo não seja inerente à deficiência visual, crianças com essa deficiência tendem a apresentar mais comportamentos repetitivos, de auto-estimulação, que podem levar ao desenvolvimento de padrões de isolamento social e alterações no processo de desenvolvimento global.

Ainda há controvérsias sobre a etiologia do autismo. Parte da literatura tende a apontar a predominância de fatores congênitos; entretanto, vários estudos sugerem a interação dos mesmos com fatores ambientais, por mecanismos ainda não claramente

¹ Para uma caracterização do autismo, ver Bosa e Callias (2000).

desvendados. Bosa (2002), em revisão de literatura sobre o autismo em crianças videntes, ressalta, entre outros aspectos psicológicos, a importância da relação de apego entre cuidador-criança e as estratégias de interação e sensibilidade aos sinais infantis por parte do adulto. Esse é um aspecto em que, no caso da deficiência visual, as díades mãe-criança podem estar em risco. Conforme discute Warren (1994), a interação mãe-bebê pode estar prejudicada, tanto pelas dificuldades de percepção dos sinais comunicativos, quanto pela possível depressão da mãe. Essas possíveis alterações nas interações iniciais podem trazer vários prejuízos para o desenvolvimento da criança com deficiência visual, não apenas no que se refere ao risco de autismo.

Ophir-Cohen et al. (2005) estudaram 210 crianças com deficiência visual, que apresentavam ou não déficits emocionais, comportamentais ou ambos. Os autores verificaram um comprometimento mais acentuado no desenvolvimento das crianças com deficiência visual que apresentavam déficits emocionais e/ou comportamentais. Ophir-Cohen et al. (2005) destacam a importância de uma intervenção ainda nos primeiros meses de vida, que propicie o desenvolvimento emocional e comportamental e, conseqüentemente amplie as possibilidades de desenvolvimento dessas crianças.

Outro autor que atua na área da deficiência visual, Erin (1996) ressalta o fato de que a presença de outras condições adversas associadas à deficiência visual pode afetar ainda mais o desenvolvimento das crianças. Na mesma direção, Wolf-Schein (1998) discute que estudantes com deficiência visual e outras deficiências associadas possuem um nível e uma combinação de dificuldades que impedem que eles tenham algumas experiências e oportunidades de aprendizagem incidental. Neste mesmo trabalho, o autor discute a dificuldade de se avaliar crianças com múltiplas deficiências por meio de avaliações mais estruturadas.

Conforme discute Lewis (2003), o caso de determinadas crianças serem agrupadas e rotuladas em grupos específicos por apresentarem algumas características em comum, pode encobrir o fato de a natureza desses problemas ser bem diferente para diferentes sujeitos. A autora ainda afirma que a patologia não é suficiente para explicar as alterações: o fato de diferentes crianças terem sido expostas a diferentes experiências já altera o efeito da patologia sobre o desenvolvimento dessa criança.

Portanto, os estudos tendem a apontar riscos ao desenvolvimento de crianças com deficiência visual, que se relacionam a questões de diferentes ordens (sociais, emocionais, cognitivas, comunicativas). O que se verifica, nesses trabalhos, é, essencialmente, uma preocupação em diagnosticar déficits e dificuldades dessas crianças, para propor estratégias de intervenção que os minimizem. Por outro lado, no presente trabalho, destaca-se a preocupação em evidenciar indicadores de desenvolvimento, nas crianças em estudo. Busca-se encontrar, nas ações das crianças, em interação com adultos, parceiros e objetos, indícios de apropriação de práticas sociais. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para os estudos da área, de modo a apresentar formas de atuação e intervenção que contribuam para a promoção do desenvolvimento de crianças com deficiências.

1.2- Perspectivas Teóricas

Vygotsky, em seus estudos, enfatizou a importância das relações sociais frente aos obstáculos orgânicos em crianças com deficiências. Ao referir-se ao desenvolvimento de crianças cegas, mais particularmente, Vygotsky (1997) ressaltou que, apesar de a cegueira criar dificuldades para a participação em muitas atividades da vida social, não há diferenças básicas no impulso para o desenvolvimento da criança, seja ela cega ou vidente. Afirmou, ainda, que é comum, ao cego e ao vidente, a fonte principal de conteúdos de desenvolvimento: a linguagem.

Ao destacar a importância da linguagem no desenvolvimento infantil, Vygotsky trouxe, como um dos temas centrais de suas considerações teóricas, a noção de signo como instrumento mediador e constituidor da atividade mental:

Nos níveis mais altos de desenvolvimento, emergem relações mediadas entre pessoas. A característica essencial dessas relações é o signo... Um signo é sempre, originalmente, um meio/modo de interação social, um meio para influenciar os outros e só depois se torna um meio para influenciar a si próprio (Vygotsky, 1997, p. 83).

Em seus trabalhos, o autor redimensionou o conceito de signo por diversas vezes, o que possibilitou que diferentes interpretações fossem feitas. Entretanto, colocações como a que se segue, fazem crer que suas elaborações vão além da questão instrumental, anteriormente citada:

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras (Vygotsky, 2000, p.479).

Ao colocar que a *comunicação imediata é impossível fisicamente e psicologicamente, sendo apenas possível por via mediata*, Vygotsky atribui ao signo uma dimensão social. Nessa dimensão, salienta as noções de mediação, significado e sentido. Dentre as formulações fundamentais de sua teoria, está a distinção entre sentido e significado. Diz Vygotsky (2000):

(...) o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (p. 465).

Baseando-se nessas questões centrais das considerações teóricas de Vygotsky, Smolka (2000) sugere uma (re)leitura do termo “apropriação”, relacionando-o à idéia de “internalização”. A autora identifica internalização como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista. Funcionando como uma metáfora, no entanto, acrescenta a autora, tal construto carrega a imagem de dentro/fora do organismo, sugerindo,

portanto, uma distância, uma diferença, ou mesmo uma oposição entre o individual e o social, como se o individual não fosse, em sua natureza, social, o que é um pressuposto básico nessa abordagem teórica (p. 28).

A autora (Smolka, 2000) relembra que, para Vygotsky, as funções mentais são relações sociais internalizadas: “Qualquer função psicológica superior foi externa; isto significa que foi social; antes de se tornar uma função, foi primeiro uma relação social entre duas pessoas” (Vygotsky, 1989, p. 56). Segundo, ainda, a autora, isso quer dizer que, não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se. Ressalta ainda, que “não se pode compreender esse processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter-)relações” (p. 31).

Dessa forma, Smolka (2000) discute que a apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. Assim, define o conceito de apropriação (compartilhado neste trabalho):

a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. (...) Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas (Smolka, 2000, p.37).

Nesse sentido, conforme a autora discute, o termo apropriação não apenas refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos; mas há também um significado (relacionado à noção elaborada por Marx e Engels) no qual o tornar próprio implica “fazer e usar instrumentos” numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir.

Como apontado por esses autores, “a apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção” (Marx e Engels 1984, p. 105). O que se torna importante para nós, aqui, é a noção de capacidades e possibilidades humanas relacionadas aos meios – instrumentos, modos – de produção. É essa noção de capacidades humanas relacionadas aos modos de produção que Vygotsky particularmente explora e desenvolve quando elabora a questão da mediação semiótica (Smolka, 2000, p. 28)

Referindo-se, ainda, a Vygotsky, Smolka (1995) aponta que em suas concepções as relações signo-palavra-pessoa trazem a linguagem como aquela que possibilita e instaura a subjetividade, a reflexividade. Destaca, também, a palavra como signo por excelência, que produzido e resultante da (inter)ação, opera transformações na própria atividade; nesse sentido, a significação é concebida como produção material, de natureza social, de signos e sentidos (Smolka, 2004).

Portanto, a linguagem, neste contexto, é vista como a via de excelência na qual, com a qual e sobre a qual se estabelecem as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de significação (Geraldi, 1990), seja esse processo de significação verbal ou não-verbal. Assume-se, dessa forma, aqui, uma teoria indeterminada e pública de linguagem (Franchi, 1992), à luz da qual o sentido não é dado *a priori* – mas se faz em meio a contingências sociohistóricas, incluindo fatores contextuais bem como as manifestações e os recursos utilizados pelos sujeitos.

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossa experiência, trabalho de construção, de retificação do “vivido”, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referência em que aquele se torna significativo (Franchi, 1992, p.31).

É pela linguagem que se constroem os sistemas de referência que permitem compreender as coisas do mundo e, dialeticamente, são os sistemas de referência que permitem que a linguagem ganhe sentido. Por isso é uma atividade constitutiva. Da

aceitação de tal concepção de linguagem decorre a possibilidade de visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito, a linguagem, outros sistemas semióticos e outros sujeitos.

Considerando-se que, na perspectiva vygotskyana, a dimensão semiótica das atividades e interações humanas é central na constituição do sujeito, os movimentos de produção de significação das ações da criança, no interior das dinâmicas interativas, podem ser tomados como fundamentalmente constitutivos de seu desenvolvimento. Nesse sentido, o desenvolvimento passa a ser entendido como um processo no qual se integram cultura e história, no qual se tornam relevantes as situações concretas de vida, a linguagem e as relações de ensino (Smolka, 2004).

Assim, a abordagem histórico-cultural torna-se referência, neste trabalho, como aquela em que o desenvolvimento é concebido como processo constituído nas relações sociais, implicando o funcionamento interpessoal e a linguagem. Trata-se de um processo não linear, dialético, que envolve mediação pelo outro e produção de significados e sentidos em relação a objetos culturalmente configurados (Góes, 1995).

As considerações dos autores mencionados são importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento em diferentes contextos e fases da vida das crianças. Particularmente, mostra-se ainda mais relevante no trabalho com crianças que apresentam alterações no desenvolvimento: uma vez que permite evidenciar indícios de desenvolvimento e processos de apropriação de práticas sociais, salientando a importância desses processos na promoção do desenvolvimento de crianças com essas características.

2- ESTUDO EMPÍRICO

Tendo em vista as considerações sobre a constituição social do sujeito e a importância da mediação semiótica no desenvolvimento humano, coloca-se a questão sobre a possibilidade de identificar indícios de desenvolvimento e processos de apropriação de práticas sociais (Smolka, 2000) em crianças habitualmente rotuladas por déficits e incapacidades, como é o caso das crianças enfocadas no presente estudo. O desenvolvimento dessas crianças é caracterizado por uma grande instabilidade, o que dificulta e traz desafios ao estudo. Ainda assim, pretendeu-se identificar esses indícios, observando-se, em contexto de interação, os diferentes usos de objetos, a participação em atividades e os modos de comunicação dessas crianças.

Nesse sentido, contribuições de vários autores foram importantes para a realização deste trabalho. Rodríguez e Moro (1999), em um estudo com seis crianças (nas idades de sete, 10 e 13 meses), observaram, registraram e transcreveram o momento de interação entre mãe, bebê e objeto. As pesquisadoras enfocaram, ao mesmo tempo, a interação social e o uso que mãe e bebê faziam dos objetos apresentados: um caminhão de plástico que possuía aberturas de formatos diferentes nas quais se encaixavam peças de formato correspondente, e um telefone de brinquedo. As autoras analisaram que a relação do bebê com os objetos não é transparente, nem apenas relacionada a suas propriedades físicas: o bebê vai modificando sua relação com os mesmos, desde usos não canônicos (por exemplo: bater, chupar), até usos mais convencionais (por exemplo: colocar o telefone na orelha) por meio da interação do adulto, que, nas palavras das autoras, “atualiza os usos convencionais e os significados culturais dos objetos através dos signos” (p. 144).

Ao assumir as interações triádicas bebê-objeto-adulto, Rodríguez e Moro (1999) procuraram integrar aspectos que eram tratados, de forma separada, por algumas correntes majoritárias da Psicologia do Desenvolvimento: de um lado, o desenvolvimento cognitivo como produto da interação sujeito-objeto, de outro, o desenvolvimento socioafetivo como produto da interação adulto-criança. Dessa forma, apresentaram uma visão integrada do desenvolvimento cognitivo e social do bebê.

Neste trabalho, o estudo das autoras foi inspirador, uma vez que destacou a importância do objeto na interação com a criança, o que direcionou as observações, entre outros aspectos, para as diferentes formas que as crianças, em estudo, utilizam objetos.

Ressalta-se, entretanto, que o estudo das autoras foi realizado com bebês (sete, 10 e 13 meses) com desenvolvimento típico e delimitou-se à observação da interação desses bebês com a mãe e com objetos pré-estabelecidos (um caminhão de plástico com peças de encaixe e um telefone de brinquedo). Nesta pesquisa, as crianças eram mais velhas (quatro a 10 anos), tinham diagnóstico de deficiências de origem orgânica e apresentavam um processo de desenvolvimento bastante instável. Além disso, foram observadas em grupos de convivência, em que diferentes objetos estavam disponíveis, e dos quais participavam diferentes crianças.

As diferentes maneiras de se utilizar objetos foram tomadas como possíveis indicadores de apropriação das práticas sociais, pelas crianças do presente trabalho. Nesse sentido, as considerações de Sinha (2005), a respeito dos objetos do mundo, também se tornaram relevantes. O autor enfatiza os aspectos culturais e históricos presentes nos mesmos, destacando a importância do papel do adulto em interação com a criança, ao ensinar os usos convencionais dos objetos ou atividades. A partir de uma visão social, cultural e materialista do desenvolvimento cognitivo humano, analisa a brincadeira da criança, de forma a dar visibilidade à microgênese dos processos envolvidos, não apenas em relação às estratégias cognitivas, mas principalmente aos papéis sociais, às relações e identidades negociadas pelos participantes na interação social e comunicativa.

Levando-se em consideração as contribuições dos autores citados, tomou-se como foco de análise desta pesquisa os diferentes usos de objetos, a participação em atividades e a linguagem das crianças em estudo, como lugares para se observar processos pelos quais as práticas sociais são construídas e modos de interação que podem favorecer o desenvolvimento de crianças com múltiplas deficiências. O objetivo, portanto, foi o de olhar para as produções das crianças e os processos de significação sobre essas produções, no interior das dinâmicas interativas, como lugares possíveis para se compreender o desenvolvimento de crianças com deficiências, dentro da perspectiva histórico-cultural aqui delineada.

2.1- Metodologia

Do ponto de vista metodológico, o tipo de estudo proposto para a realização desta pesquisa foi o estudo de caso (Lüdke e André, 1986), modalidade de pesquisa que favorece o estudo do fenômeno de forma holística e clínica, conforme apontado por Van der Veer e Valsiner (2001), ao discutirem as decorrências metodológicas das concepções de Vygotsky sobre desenvolvimento. Holística, no que concerne à busca de unidades significativas, evitando-se a fragmentação excessiva do fenômeno, que o torna sem significado. Clínica, não no sentido de se opor ao método científico, mas de ir além dos sintomas externos, dos comportamentos atomisticamente analisados. Decorre dessas colocações a ênfase nos estudos de caso, em sua versão longitudinal.

Dessa forma, no estudo proposto, pretendeu-se realizar uma análise microgenética (Góes, 2000), a partir da qual se buscou efetuar uma investigação, na abordagem histórico-cultural, focalizando os aspectos intersubjetivos e dialógicos, recortando o material documentado em episódios que fossem significativos para o propósito do estudo, buscando traçar o curso de transformações. Por se tratar de uma proposta de pesquisa qualitativa, isto é, uma pesquisa que visa descrever o fenômeno, tentando entender sua totalidade complexa e dinâmica, foram estudadas três crianças, entre quatro e 10 anos.

Os sujeitos do estudo participavam de um programa integrado de pesquisa e intervenção em um centro universitário, voltado para crianças com deficiência visual². Três crianças foram selecionadas nos grupos, por serem as que apresentavam as alterações mais acentuadas no desenvolvimento (quadros neurológicos e/ou sindrômicos, alterações no desenvolvimento cognitivo, lingüístico e social).

2.1.1- Contexto do Estudo

As crianças da pesquisa fazem parte de grupos de convivência que estão inseridos no programa anteriormente citado, que tem, dentre outros, o objetivo de promover o desenvolvimento a partir da participação em diferentes atividades, envolvendo aquisição

² Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Campinas – 615/2004.

de conhecimentos em um ambiente educacional, porém não formal. Os grupos se constituem como lugares de oportunidade para a interação dessas crianças com adultos e outras crianças, nos quais estas podem assumir diferentes papéis e posições, participam de atividades que envolvem aprendizagem, mas que também possuem caráter lúdico. O objetivo principal das atividades desenvolvidas nos grupos é o de colaborar com os processos de inclusão social e escolar dessas crianças. Uma discussão mais completa das atividades realizadas nesses grupos, bem como a fundamentação teórica das práticas desenvolvidas foram descritas com mais detalhes por Batista e Laplane (2007).

Dois grupos foram alvos desta pesquisa. Um grupo formado por crianças entre quatro e oito anos, no qual algumas estão inseridas em escolas regulares ou pré-escolas de educação especial e por algumas que ainda não entraram na escola. O outro grupo é formado por crianças com idades entre sete e 14 anos que, em sua maioria, estão no início do ensino fundamental ou apresentam habilidades relacionadas a conhecimentos iniciais de leitura e escrita e conhecimentos elementares de matemática. Dentro do programa, os familiares recebem orientação sobre os serviços disponíveis para crianças com necessidades especiais, o que faz com que este programa tenha um papel complementar em relação aos serviços de educação e saúde, dos quais as crianças participam.

As famílias vivem em muitas cidades diferentes, próximas do local onde a universidade está localizada. A maioria pertence a níveis socioeconômicos baixos e muitos dos pais ou responsáveis têm de quatro a oito anos de educação. A maioria das famílias recorre a serviços públicos e não tem acesso à educação e serviços de saúde privados. Como a política de educação inclusiva é relativamente nova no país, em muitas das cidades das quais as crianças são provenientes, a provisão desses recursos não é suficiente, principalmente no caso de crianças com mais de uma deficiência.

As atividades desenvolvidas nos grupos estão centradas em projetos que envolvem temas escolares relacionados com experiências diárias (por exemplo: corpo humano), atividades práticas (por exemplo: reciclar papéis) ou encorajamento de brincadeiras simbólicas. Os grupos são coordenados por duas docentes (uma com graduação em Psicologia e outra em Pedagogia), com participação de estudantes de graduação, aprimoramento e pós-graduação, na proporção de dois a três adultos para quatro

a oito crianças. As sessões semanais duram 90 minutos, e acontecem em ambientes fechados (sala) e abertos (parque).

É importante destacar que, nos casos de crianças com comprometimentos mais severos, um adulto provê atenção constante. Nesses casos, tenta-se desenvolver as mesmas atividades que estão sendo propostas para as outras crianças; no entanto, em caso de recusa, outras atividades são propostas, seja no mesmo ambiente ou em ambientes alternativos.

As sessões em grupo são filmadas e analisadas, como parte da rotina de documentação de diferentes projetos. Também, é mantido um diário, com uma síntese de cada sessão, considerando a dinâmica do grupo, bem como os eventos significativos relacionados a cada criança. Os profissionais realizam encontros regulares com os pais ou responsáveis das crianças e com os professores das escolas das quais as crianças fazem parte. Muitas das crianças participam dos grupos por muitos anos, o que permite uma análise longitudinal de seu desenvolvimento.

2.1.2- Procedimento de Coleta e Análise de Dados

A coleta dos dados para esta pesquisa foi realizada a partir de um acompanhamento, por um ano, dos grupos de convivência dos quais as crianças faziam parte. As sessões foram filmadas e transcritas e foram feitas anotações em diário dessas sessões.

As transcrições foram examinadas, delimitando-se episódios para análise, conforme metodologia descrita por Carvalho e Pedrosa (2002). Foram selecionados os episódios relativos a situações potencialmente interativas, nas quais as crianças estivessem interagindo com objetos e/ou pessoas. Desses episódios, foram escolhidos 3 para cada criança, nos quais foram observados avanços ou ações que normalmente não são realizadas por essas crianças. Na delimitação do número de episódios, também foi levado em conta o fato de que se pretendeu fazer, neste trabalho, uma análise em profundidade dos aspectos ali observados.

No estudo, deu-se destaque aos modos de utilização de objetos, à participação em atividades e à linguagem das crianças, categorias gerais de análise que foram norteadoras do que observar. Nesse sentido, essas categorias ajudaram a dar foco ao que ver, isto é, possíveis indícios de apropriação de significados e práticas sociais nas crianças em análise. Entretanto, ressalta-se que, mais do que analisar o que a criança fazia com objetos, como participava de atividades ou como utilizava a linguagem, buscou-se, neste estudo, analisar o contexto de interação no qual a criança estava inserida, possíveis indícios de seu desenvolvimento e de que forma as ações do adulto favoreciam nesse processo.

3- APRESENTAÇÃO DOS CASOS E ANÁLISE

Serão apresentados três episódios para cada criança³, com a descrição das ações da criança e do adulto e análise do contexto de interação. Será apresentada, no início dos episódios, uma breve descrição de cada caso.

3.1- Júlia

Júlia tem cegueira congênita (microftalmia bilateral), com hipótese diagnóstica de Síndrome de Rodrigues (Willis e Beighton, 1992), caracterizada por atraso generalizado no crescimento e desenvolvimento. No início do atendimento, Júlia participava de sessões individuais, acompanhada pela mãe. Em estudos anteriores (Silva e Batista, 2007), foi relatado que, nas sessões iniciais, a criança rejeitava objetos (quando era oferecido um brinquedo, normalmente o pegava e jogava longe ou o empurrava, afastando-o de si) e, quando manipulava um objeto, geralmente o fazia de forma não convencional (colocava na boca, chupava, mordida). Isso pode ser interpretado como um início de exploração, já que se trata de uma criança cega e a boca se constitui como uma área bastante inervada, que permite o reconhecimento de objetos. Júlia também se recusava a participar de várias atividades e apresentava algumas falas e movimentos repetitivos, que poderiam ser considerados comportamentos semelhantes ao de autistas. No início deste trabalho, três anos após o início dos atendimentos no programa, a criança estava começando a explorar ambientes e manipular alguns objetos, a aceitar, em alguns momentos, contato físico com adultos e, também, alguns contatos com os pares. Não freqüentava nenhuma outra instituição no período do estudo.

3.1.1- A torneira

O episódio em análise foi extraído de uma sessão em que Júlia (seis anos, 11 meses) estava explorando o ambiente onde se encontrava (tateava mesas, paredes, armários) até encontrar uma pia com uma torneira (usada para as crianças lavarem as mãos depois de atividades com tintas). O episódio descreve o momento em que Júlia estava com as mãos sob a torneira aberta (que a coordenadora havia aberto) e Michelli (pesquisadora),

³ Os nomes das crianças são fictícios e as idades são referentes à data da coleta de dados.

aproximando-se da criança, começa a orientá-la a abrir e fechar a torneira para sair mais ou menos água.

Júlia: com as mãos sob uma torneira aberta de uma pia. Uma música toca ao fundo e Júlia balança o corpo no ritmo da música. Outras crianças conversam e brincam na sala.

Michelli: *a água! Vamos lavar a mãozinha na água? Aproximando-se de Júlia*

Júlia: *á::gua, é á::gua, é á::gua!* Permanecendo com as mãos sob a água

Michelli: *vamos fechar a torneira, Jú? Dá a mãozinha pra mim.* Leva a mão de Júlia até a torneira, fechando-a, juntas. *Fechou a torneira, acabou a água. Vamos abrir de novo para a água sair?* Leva a mão de Júlia até a torneira abrindo-a, juntas. *A água!*

Júlia: *é á:gua, é á:gua...* (repetindo várias vezes). Júlia permanece com uma das mãos sobre a torneira aberta e outra sob a água.

Michelli: *é água que está saindo da torneira. Vamos fechar, para água parar de sair? Vamos fechar? Fecha.* Segurando na mão de Júlia, fechando um pouco a torneira, juntas. *Fechou! Cadê a água, Jú? Diminuiu a água?*

Júlia: *fe:cha*

Michelli: *fechou a torneira. Vamos abrir de novo para sair mais água?* Segurando a mão de Júlia abrem, juntas, a torneira. *Abriu, abriu!*

Júlia: sorri.

Michelli: *está saindo mais água, não está?*

Júlia: *é á:gua...* (repete várias vezes). Com uma mão sobre a torneira e outra sob a água. *Eu quero beber água, mãe!* Inclina o corpo aproximando-se da pia, lambe a pia.

Michelli: *você está com sede, Jú? Quer beber água?*

Júlia: *eu quero beber água, mãe!*

Michelli: *quer, Jú? Vamos lá, então, beber água? Vamos enxugar a mão e vamos lá buscar água para você beber. Fecha a torneira e enxuga as mãos de Júlia. Essa é água da torneira, Jú. Essa você não pode beber, essa é só para lavar a mãozinha. Vamos lá, vamos buscar a água para você beber. Me dá sua mãozinha. Tentando pegar a mão de Júlia que está sobre a torneira.*

Júlia: segura a torneira, recusando-se a ir com Michelli.

Michelli: *você quer brincar com a torneira ou quer beber água?*

Júlia: sozinha, abre a torneira e coloca as duas mãos sob a água.

Michelli: *você abriu a torneira, foi Jú?! A Jú está brincando com a água! Abriu a torneira, sozinha!*

Júlia: sorri.

Michelli: *agora fecha para eu ver! Vamos ver, você abriu, agora eu quero ver você fechar.*

Júlia: inclina-se sobre a pia, encosta a língua na pia, permanecendo com as duas mãos sob a água.

Michelli: *você está com sede, Jú? Quer beber água? Fechei, e agora? Fechando a torneira.*

Júlia: abre a torneira novamente, sozinha, e coloca as duas mãos sob a água.

Michelli: *abriu a torneira, Jú!*

Júlia: ri.

Neste episódio, Júlia realizou diferentes usos do objeto (torneira) na interação com Michelli (pesquisadora): permitiu que a pesquisadora a tocasse de forma a orientá-la nos movimentos de abrir e fechar a torneira (o adulto segura na mão da criança de forma a realizarem os movimentos em conjunto), permaneceu com a mão sobre a torneira sem realizar movimentos, segurou na torneira quando recusou-se a ir com a pesquisadora buscar água para beber, abriu a torneira sozinha. Esses diferentes usos, entretanto, não

aconteceram isoladamente; ao analisar o contexto, percebem-se diversos fatores que constituíram a cena: uma música tocava na sala no momento e Júlia acompanhava com o balançar do corpo; explorava a água procurando senti-la (o que parecia lhe dar prazer); explorava, sentia a água com as mãos e brincava (houve momentos em que jogou água no rosto) – ria, sorria, vocalizava quando estava em contato com a água. O adulto, nesse cenário, atribuiu sentido às ações de Júlia: explicava e fazia junto o uso convencional da torneira (abrir e fechavam a torneira para sair mais ou menos água, e o adulto procurava apontar para esses efeitos do abrir e fechar), procurava confirmar suas hipóteses (Júlia falou “eu quero beber água, mãe!” e encostou a língua na pia. Júlia estaria com sede?), explicava que aquela água não podia ser bebida. Em relação à linguagem, verificou-se que Júlia repetia partes da fala do outro e utilizava-se de frases, embora aparentemente cristalizadas, que tinham alguma relação com o contexto (tratava-se de um momento em que estava em contato com a água, a água era o tema).

Interessante notar que, quando a criança falou “quero beber água, mãe!” e o adulto a convidou a ir buscar água para beber, ela recusou a ir-se com o adulto. Embora não esteja descrito no episódio, uma profissional da área da saúde que se encontrava na sala buscou um copo de água para Júlia beber, e ela não bebeu. Entretanto, o fato de Júlia dizer esta frase, relacionada ao contexto de água, mostra as associações possíveis e os processos pelos quais os sentidos e significados podem ser construídos. Esta frase tem um significado para o adulto, que a interpreta como Júlia estar com sede. Não apenas a fala da criança é interpretada e significada pelo adulto, como a ação da criança de encostar a língua na pia também é entendida pelo adulto como se a criança estivesse com sede. Quando a água é ofertada para Júlia, o significado do que falou é demonstrado pela ação do adulto que busca a água para ela beber. Aqui se verifica que o uso da linguagem, realizado pela criança, dá outra direção às ações na interação: o adulto interpreta o sentido da frase literalmente, sentido este que não se configura. O que se configura neste caso é um enunciado cristalizado, a criança faz referência⁴ a usos anteriores provavelmente realizados por outros em contextos em que a água era o tema. Ainda que não seja o que Júlia quer no momento, esse movimento em que as práticas sociais são vivenciadas faz parte do processo de

⁴ Para um maior aprofundamento sobre a questão da referenciação na interação ver Marcuschi (2001).

construção de significados e sentidos no processo de interação e demonstra uma forma da criança participar da interação (ela ocupa seu lugar no jogo interativo, ocupa seu turno no diálogo que se estabelece). É inserida neste contexto de interação, em que práticas sociais são vivenciadas, significados e sentidos são compartilhados, construídos e atribuídos que se torna possível ampliar as possibilidades dessa criança.

Em contexto de interação, portanto, é possível dimensionar o que ocorre neste episódio: em interação com o adulto que atribui sentidos, demonstra, explica e faz junto com a criança, verifica-se o jogo das práticas sociais e comunicativas (o adulto faz junto, a criança momentos depois faz sozinha, o adulto valoriza, (re)significa, a criança repete algumas palavras ditas pelo outro e fala uma frase que tem alguma relação com o contexto). O ambiente, por outro lado, favoreceu essas práticas: não se tratava de um ambiente hostil, muito pelo contrário, o ambiente era familiar, outras crianças estavam presentes, uma música suave tocava, o adulto permitia a exploração de Júlia e a incentivava. Mas o que este episódio retrata? Retrata um momento de interação em que práticas sociais são realizadas, usos de objetos que envolvem aspectos culturais são realizados, significados e sentidos são construídos e compartilhados, indícios de desenvolvimento são identificados: a criança utiliza-se da linguagem, uma linguagem que está parcialmente relacionada com o contexto e com a produção do outro; a criança abre e fecha a torneira junto com o adulto, depois sozinha e novamente quando o adulto pede. Essas ações da criança demonstram que, neste momento, a criança está envolvida, inserida nas práticas ali vivenciadas e compartilhadas.

3.1.2- Usando a raquete (pré-bengala)

Este episódio refere-se a dois momentos em que Paula (profissional da área da saúde) orienta Júlia (seis anos, 11 meses) no uso da raquete (trata-se de uma pré-bengala, utilizada para orientação espacial de crianças com deficiência visual, que tem a forma de uma raquete grande, feita de bambolê e contém em seu interior bolinhas que fazem ruídos à medida que a criança vai caminhando). Elas se dirigem do parque ao banheiro e, depois, do banheiro ao refeitório.

Paula: *vem, vem...* Abrindo a porta do parque para o corredor, segurando as mãos de Júlia, que segura na mão direita a raquete. *Isso!*

Júlia: caminha de acordo com a orientação de Paula, segurando a bengala com a mão direita.

Paula: segura na mão esquerda de Júlia. *Vamos lá, vamos continuar andando.*

Júlia: caminha, segurando com a mão esquerda a mão de Paula, e com a mão direita a raquete em sua frente.

Paula: *segura a raquete! Isso!*

Júlia: coloca a raquete do seu lado direito, encostando-a no chão.

Paula: *muito bem, Jú! Aí que linda!*

Júlia: balança a raquete para os lados, segurando-a com a mão direita em sua frente.

Paula: *que linda! Agora a gente vai chegar no banheiro, hein* (ao ver que estavam próximas da porta do banheiro). *Vamos pôr a mão para saber onde está o banheiro?* Direcionando Júlia para ficar em frente à porta do banheiro, solta da mão de Júlia e segura em seus ombros. *Olha está chegando!*

Júlia: entra no banheiro, segurando a raquete em sua frente, encostando-a no chão. Esbarra a ponta da raquete no batente da porta e pára. Paula pega na mão de Júlia e a ajuda a virar-se para direita e caminhar até a parede próxima da pia.

Paula: segura na mão direita de Júlia e na raquete. *Ó a raquete está aqui ó.* Encostando a raquete na parede, segurando a mão direita de Júlia, orientando-a. *Me ajuda aqui.*

Júlia: solta a raquete.

[Depois de lavarem as mãos...]⁵

Paula: *agora a gente vai comer lanche, comer papá.* Coloca a raquete na mão direita de Júlia. *Segura...*

⁵ Trata-se do episódio “Lavando as mãos” (item 3.1.3).

Júlia: segura a raquete com a mão direita, posicionando-a em sua frente, passando-a no chão.

Paula: *e vamos!* Segurando na mão esquerda de Júlia, orientando-a. *E vamos embora!*

Júlia: esbarra com a raquete na parede.

Paula: *coloca ela na frente* (posicionando a raquete na frente de Júlia).

Júlia: coloca a raquete em sua frente e caminha, passando-a no chão.

Paula: *isso!* Coloca as mãos nas costas de Júlia orientando-a por onde ir.

Júlia: tropeça no degrau da porta do banheiro. *Opa::!*

Paula: *opa! Aí meu Deus do céu, o quê que eu fiz?* (rindo). Segura na mão direita de Júlia.

Júlia: segura a raquete com a mão esquerda, ao lado de seu corpo.

Paula: *opa! Está chegando! Vamos colocar a raquete na frente?*

Júlia: permanece com a raquete ao lado do corpo, do lado esquerdo.

Paula: *põe essa raquete na frente. Deixa eu ver se você sabe pôr.* Pára e posiciona a raquete na frente de Júlia. *Isso! Isso, Jú! Segura bem, hein! Deixa eu ver se você sabe segurar essa raquete* (posicionando a raquete na frente de Júlia). *Muito bem! Estamos chegando* (segurando no braço esquerdo de Júlia, ajudando-a a se orientar com a raquete). Segura na mão direita de Júlia. *Vamos papar!*

Júlia: segura a raquete com a mão esquerda, arrastando-a no chão.

Paula: *Estamos chegando!* (ao se aproximarem da porta do refeitório). *Vamos abrir a porta?* Abre a porta junto com Júlia. *Aí!* (Paula e Júlia entram no refeitório).

Neste episódio, Júlia é orientada a utilizar a pré-bengala, instrumento importante para a locomoção de uma criança com deficiência visual. A orientação foi feita devido ao fato da criança ter permanecido com o objeto em mãos, em posição próxima à do

uso convencional, o que não era comum nas primeiras observações de Júlia. Observa-se que a criança, ao carregar o objeto, dá possibilidade para o adulto intervir, dar significado ao objeto e às ações de Júlia, além de orientá-la: a criança segura a raquete em sua frente e o adulto diz “segura a raquete, isso!”, a criança encosta a raquete no chão e o adulto diz “muito bem, Jú!”, a criança segura a raquete ao lado do corpo e adulto a orienta para colocá-la em sua frente. O adulto incentiva a criança a realizar o uso funcional do objeto (orientar-se pelo espaço, impedir o choque com possíveis obstáculos) – uso que, eventualmente, a criança realiza: Júlia encosta a raquete no chão, esbarra no batente da porta e pára. Neste episódio, verifica-se o papel do adulto, mediador e significador, como aquele que atua, orienta, atribui significado às ações e à fala da criança, dá sentido e se torna extremamente importante no jogo interativo que se estabelece e nas práticas sociais ali compartilhadas.

Outro fato interessante verificado neste episódio acontece quando Júlia está saindo do banheiro, tropeça no desnível do banheiro para o corredor e diz “ôpa!”. Essa passagem revela um momento em que Júlia, através da linguagem, demonstra indícios de apropriação de práticas sociais, muito provavelmente já vivenciadas por ela: quando as pessoas tropeçam ou passam por situações semelhantes (esbarram em algo ou deixam cair algum objeto) dizem “ôpa!”. Este não é o único dado de Júlia em situações semelhantes: em estudo anterior (Silva e Batista, 2007) foi observado um episódio, no qual a criança caminhava pelo corredor do centro onde ocorrem as sessões e Júlia aproximou-se de uma parede, bateu a cabeça e disse “machucou”. O adulto, por sua vez, neste episódio em análise, reforça a fala da criança e atribui significado (“ai meu Deus do céu, o quê que eu fiz?”). Nessa vivência, as práticas sociais são (re)significadas e compartilhadas, o que permite que a criança vá se constituindo dentro de situações que se tornam significativas para o outro e para ela.

3.1.3- Lavando as mãos

Neste episódio, Paula (profissional da área da saúde) orienta Júlia (seis anos, 11 meses) a lavar as mãos para comerem o lanche. Elas estão no banheiro, próximas à pia que possui uma torneira de compressão (é necessário apertar a válvula sobre a torneira para que

a água saia e, depois de alguns segundos, a torneira automaticamente corta o fluxo de água).

Paula: *Agora a gente vai lavar a mão. A raquete cai no chão. Cadê a pia?*

Júlia: coloca a mão direita na pia; com a ajuda de Paula, caminha para o lado esquerdo e fica em frente a pia. *A pia.*

Paula: pega a raquete do chão, sem soltar a mão direita de Júlia. *Cadê a pia?* (tom mais agudo)

Júlia: *a pia!* (tom mais suave) *A pia!* (gritando) *A pia!* (tom mais agudo).

Paula: encosta a raquete na parede novamente, estica o braço direito de Júlia. *Agora a gente puxa a blusa* (puxando para cima a manga direita da blusa de Júlia). *Puxa a blusinha... deixa eu puxar a outra* (puxando para cima a manga do braço esquerdo). *Põe a mãozinha...*

Júlia: segura a pia com a mão esquerda e vai com a mão direita rumo à torneira.

Paula: com a mão esquerda segura no braço esquerdo de Júlia e com a mão direita pega na mão direita de Júlia. *Eu vou ligar a torneira. Me ajuda?* Coloca a mão de Júlia sobre a torneira e aperta.

Júlia: [IW::fc]. (próximo de “ajuda”) Coloca mão direita embaixo da água e continua segurando a pia com a mão esquerda. A água pára de sair.

Paula: *opa!* Aperta a torneira novamente para a água sair. *Vamos lavar a mão.* Segura na mão direita de Júlia, que permanece embaixo da água. *Põe a outra mão* (referindo-se à mão esquerda de Júlia que segura a pia). Segura na mão esquerda de Júlia e a coloca embaixo da água.

Júlia: tira a mão direita de baixo da água e permanece com a esquerda na água.

Paula: *a outra* (segurando na mão direita de Júlia, colocando-a embaixo da água novamente). Segura as duas mãos de Júlia embaixo da água, esfregando uma na outra.

Júlia: *isso!*

Paula: *Isso! Está fria a água?*

Júlia: *isso, isso!*

Paula: *ai, a água está fria, né?! Coloca a mão esquerda de Júlia embaixo do porta-sabão. Vamos pegar sabão? Aperta o porta-sabão.*

Júlia: solta a mão esquerda da mão de Paula e começa a procurar o porta-sabão.

Paula: pega o sabão líquido. *Ó, dá a mãozinha* (pegando na mão esquerda de Júlia). *Está aqui o sabão* (passando o sabão na mão esquerda de Júlia). *Isso! Vamos esfregar? Uma mão na outra...* (passando a mão de Júlia na outra). Paula solta as mãos de Júlia. *Vamos ver se você já sabe...*

Júlia: tira as mãos de baixo da torneira e com a mão esquerda procura a mão de Paula.

Paula: *passa uma mão na outra.* Pega as mãos de Júlia e as aproxima, colocando-as embaixo da torneira. Solta as mãos de Júlia.

Júlia: permanece com as mãos na posição que Paula colocou.

Paula: *passa!* Passando a mão de Júlia na outra. *Aí!*

Júlia: *áí!*

Paula: aciona a torneira. *Muito bem!* Coloca as mãos de Júlia embaixo da água, esfregando-as. *E tirar esse sabão agora da mão?*

Júlia: tira a mão direita de baixo da água.

Paula: *vem cá* (pegando a mão esquerda de Júlia e jogando água em cima). *Olha! Tem que tirar tudo, hein!* Paula solta as mãos de Júlia.

Júlia: fica com as mãos soltas, apoiando os braços na pia.

Paula: enxágua suas mãos, olha para Júlia. *Deixa eu ver.* Joga água nas mãos de Júlia. *Põe a mão aqui* (pegando na mão esquerda de Júlia e depois na direita, posicionando-as sob a torneira). Aciona a torneira. *Põe.*

Júlia: coloca as mãos sob a água.

Paula: *esfrega uma mão na outra.*

Júlia: coloca o dedo indicador da mão direita sob a água.

Paula: junta as duas mãos de Júlia, colocando-as sob a água.

Júlia: segura as duas mãos juntas.

Paula: *isso!* Joga água nas mãos de Júlia.

Júlia: solta as mãos, tirando-as da água.

Paula: *tem sabão aqui!* Jogando água sobre a mão esquerda de Júlia e passando a mão para tirar o sabão. *Muito bem!*

Júlia: mexe as mãos, com os braços apoiados na pia.

Paula: *agora, vamos limpar essa mão?* Pega papel.

Júlia: explora a torneira, colocando sua mão e o dedo no orifício por onde sai a água.

Paula: *toma o papel. Toma, ó* (colocando o papel na mão direita de Júlia, enxugando-a). *Põe a outra mão aqui no papel* (pegando a mão esquerda de Júlia, colocando-a no papel junto com a mão direita).

Júlia: segura o papel com a mão direita sobre a mão esquerda, depois segura o papel com a mão direita e estende a mão esquerda esperando Paula passar o papel.

Paula: *isso!* Pega mais papel. *Tem mais, hein!* Passa o papel na mão esquerda de Júlia. *Vamos tirar esse papel que grudou?*

Júlia: segura a pia com a mão esquerda e começa a cantarolar balançando o corpo.

Paula: *deixa eu ver se grudou papel* (esfregando a mão direita com o papel). *Cadê a mãozinha da Jú, molhadinha?* Pegando mais papel e passando na mão direita de Júlia e depois na esquerda novamente. *Deixa eu ver.*

Júlia: ri.

Paula: ri. *Vamos jogar no lixo* (dando o papel para Júlia).

Júlia: não pega o papel.

Paula: *toma, segura o papel, vamos jogar no lixo* (colocando o papel na mão direita de Júlia).

Júlia: não pega o papel.

Paula: *não quer?*

Júlia: empurra o papel com a mão direita.

Paula: direciona Júlia para o lixo. *Jogar no lixo, ó, o lixo está aqui.*

Júlia: caminha em direção ao lixo, tateando a parede com a mão esquerda. Segura o lixo com a mão direita.

Paula: joga o papel no lixo. *Jogou!* Segura nos braços de Júlia e a direciona para a raquete. *Vira.* Pega a raquete, segurando na mão esquerda de Júlia.

Neste episódio, a criança é levada para lavar as mãos para comer lanche. O ato de lavar as mãos acontece devido ao fato da criança ter permitido que o adulto a orientasse em relação aos objetos ali dispostos (pia, sabão, papel), e em como lavar as mãos (esfregar uma mão na outra). Ressalta-se, aqui, o fato de ser pouco comum, nas interações com Júlia, que ela permaneça aceitando orientações por um período tão longo, como o do presente episódio.

O adulto pergunta “cadê a pia?” (em diferentes tons) a criança coloca a mão na pia e diz “a pia” (repete em diferentes tons, parecendo brincar/explorar com/a tonalidade da língua); o adulto ajeita a roupa da criança para lavarem as mãos e fala para ela colocar a mãozinha embaixo da torneira, a criança estica a mão em direção à torneira; o adulto coloca a mão da criança sobre a torneira e pede ajuda para apertá-la, a criança repete partes da fala do adulto e coloca a mão na água; o adulto esfrega as mãos da criança, orienta como pegar

o sabão e esfregar uma mão na outra para lavarem as mãos, a criança aceita a orientação do adulto; o adulto coloca o papel nas mãos da criança para enxugá-las e a criança permite que o adulto as enxugue. Como é possível verificar, o ato de “lavar as mãos” é entrelaçado pela significação e pelo sentido que o outro dá às ações que ambos realizam e aos objetos que constituem o episódio. Vale ressaltar que grande parte do “sucesso” deste episódio se deve ao esforço do adulto que, percebendo um momento propício para intervir, procura manter o intercâmbio da criança com os objetos e promover a participação da criança na interação, aceitando como válidas repetições de partes de sua fala e ações parciais que a criança realiza.

Nesse cenário, a linguagem dá forma ao que criança e adulto vivenciam – seja nos momentos em que a criança repete partes da fala do adulto, seja nos momentos em que o adulto dá significado e sentido aos objetos e às ações que ambos realizam. O adulto orienta, diz o que está fazendo, facilita a ação, dá espaço para a criança tentar fazer sozinha, atribui significado às ações realizadas em conjunto. A criança, por sua vez, parece ter prazer: ri, repete partes de falas do adulto, permite que o adulto a oriente. Nesse episódio é possível verificar a vivência, a experiência de práticas sociais, culturais que são construídas na interação com o outro; além disso, é possível observar como os processos de significação se tornam importantes no processo de apropriação dessas práticas, bem como da linguagem.

3.1.4- Considerações sobre o caso

Os episódios analisados são representativos, uma vez que revelam momentos em que Júlia demonstrou ações pouco observadas em suas interações no grupo, no período do estudo. Através das análises foi possível identificar momentos em que a criança demonstrou indícios de apropriação de práticas sociais, usos diferentes de objetos, bem como alguns usos da linguagem.

O primeiro e o terceiro episódios são exemplos de usos que Júlia fez da torneira. Trata-se de situações diferentes em que os adultos estão propondo ações distintas com o mesmo objeto: no primeiro, Júlia estava em contato com a torneira, em atividade de

exploração e brincadeira, e o adulto, como uma das formas de interação, falou sobre as ações de abrir e fechar e suas conseqüências. No outro episódio, tratava-se de uma atividade da rotina (lavar as mãos antes do lanche), e o adulto, que em outras ocasiões dirigia os movimentos da criança, aproveitou sua receptividade e passou a dar várias instruções. São vivências particulares que trazem significados e sentidos próprios, porém em ambos é possível verificar uma participação de Júlia, com diferentes modalidades de ação. Essa condição se revela como sendo de extrema importância no caso de Júlia, que anteriormente não permitia ser orientada, não permanecia muito tempo explorando objetos e recusava-se a participar de atividades propostas pelo adulto – o que dificultava sua interação e limitava suas experiências, que já são limitadas em função dos problemas orgânicos que possui.

No primeiro episódio o uso da torneira envolve a estrutura do objeto: como é usado (abrir e fechar a torneira), o que resulta disso (sai ou não água) – mas também esse aspecto é entrelaçado pelo lúdico, exploratório: a criança sente a água, brinca com a água, explora a pia, a torneira. No terceiro episódio o uso está mais relacionado a uma questão de funcionalidade: o ato de lavar as mãos para o lanche e as diferentes possibilidades de orientação para a futura execução independente – entretanto, como se verifica no primeiro episódio o aspecto lúdico também é observado: a criança ri, o adulto aproveita o momento de descontração da criança, permite que ela sinta a água, explore os objetos. Esses momentos são representativos, pois Júlia nem sempre aceitava orientações, mesmo em situações em que o adulto procurava oferecer objetos ou propor atividades de forma mais lúdica e livre. Importante notar que a criança, nos episódios retratados, está receptiva às propostas e orientações do adulto, o que resulta nas vivências ali observadas – permeadas por significados e sentidos que foram sendo construídos, atribuídos e compartilhados entre o adulto e a criança.

Nesse jogo interativo, os usos da linguagem também foram variados: no segundo episódio, Júlia disse “opa” em uma situação totalmente pertinente (a criança tropeçou) – essa fala revela aspectos que estão relacionados a práticas sociais vivenciadas pela criança. No primeiro episódio a criança falou uma frase mais complexa (“quero beber água, mãe”), que, porém, parecia não corresponder ao que a criança desejava no momento –

o que indica outra instância do processo de aquisição da linguagem e da apropriação de práticas sociais: Júlia diz algo relacionado ao contexto, mas que não corresponde ao significado da frase. Em muitos momentos, a criança repetiu partes da fala do adulto, muitas vezes brincando com os sons das palavras. Essas características são observadas em crianças pequenas que estão em fase de aquisição da linguagem e correspondem a diferentes instâncias do processo de apropriação da língua e dos significados e sentidos nela/por ela/através dela construídos.

As análises também permitiram que fossem observados diferentes modos de atuação dos adultos: que facilitavam as ações da criança ou seu contato com objetos, faziam junto, orientavam, atribuíam significados e davam sentido às ações da criança. Em todos os episódios analisados é possível constatar exemplos disso: no primeiro episódio, o adulto demonstra como abrir a torneira, explica o que está fazendo, deixa a criança sentir a água que altera seu fluxo de acordo com o abrir ou fechar da torneira, abre e fecha a torneira junto com a criança; no segundo episódio, o adulto orienta a criança a usar a pré-bengala, faz junto e a incentiva a realizar o uso funcional do objeto; no terceiro episódio o adulto orienta a criança a lavar as mãos, abre a torneira junto com a criança, pega o sabão e esfrega as mãos da criança, enxuga as mãos da criança e a orienta a jogar o papel no lixo depois de enxugá-las. Durante esses momentos o adulto utiliza-se da linguagem para significar, dar sentido ao que está fazendo com a criança ou ao que a criança faz, para orientar e explicar. Esses movimentos de produção de significação das ações da criança e as vivências ali compartilhadas na interação com o outro se revelaram como aspectos fundamentais no processo de apropriação de práticas sociais e desenvolvimento da criança.

Em diálogo com um estudo precedente (Silva e Batista, 2007), é possível dizer que Júlia, no período agora analisado, aceita com mais facilidade propostas e orientações do adulto, explora mais objetos e ambientes, permanece mais tempo em interação com adultos em situações em que o adulto dá instruções, orienta suas ações e realiza atividades de forma mais livre, de modo lúdico. Utiliza-se mais frequentemente da linguagem: seja repetindo trechos da fala do adulto, seja cantarolando trechos de canções, ou mesmo, utilizando frases mais extensas (ainda que tenham um aspecto cristalizado) em contextos em que existem aspectos que se relacionam com o que a criança diz.

O histórico de Júlia indica que, antes dos quatro anos, freqüentou uma instituição para deficientes visuais. Dadas as dificuldades de interação com a equipe e, tendo em vista as queixas da mãe, a equipe a encaminhou para atendimento psiquiátrico, que não se efetivou. Desde que veio para o atendimento nos grupos de convivência, algumas mudanças foram observadas, como foi relatado, e há indícios fortes de que algumas aquisições estão relacionadas aos modos de interação estabelecidos nas situações de grupo e documentados em diferentes relatos. Sua mãe passou a relatar exemplos de situações em que a interação melhorou, incluindo algumas respostas a orientações quanto a atividades cotidianas e alguns indicadores de prazer em situação de alimentação. No período do estudo, estavam sendo tomadas providências para que ela passasse a freqüentar uma instituição de educação especial no município em que residia.

Tomados em conjunto, os exemplos de aquisição, por parte de Júlia, evidenciam, de um lado, a gravidade de sua condição, provavelmente com forte influência das condições orgânicas (cegueira congênita e síndrome). Por outro lado, trazem claras indicações da influência dos modos de interação estabelecidos, com o adulto dando significado a suas ações, oferecendo objetos e propondo atividades, de forma sensível, respeitando tempos e limites mas, ao mesmo tempo, sempre atento para os momentos propícios para novas solicitações.

No ano seguinte ao da coleta de dados para o presente estudo, Júlia ingressou em uma instituição de educação especial, em um município próximo ao de sua residência, e continuou os atendimentos nos grupos de convivência.

3.2- Mário

Mário tem um diagnóstico de baixa visão (com ptose palpebral e estrabismo) e agenesia (ausência) de Corpo Caloso (estrutura do cérebro que conecta os hemisférios esquerdo e direito). Seu desenvolvimento motor foi bastante atrasado e teve problemas de refluxo gastro-esofágico. No início do atendimento nos grupos de convivência, dois anos antes do período do presente estudo, sua fala era difícil de entender, pois tendia a

pronunciar parte das palavras, com trocas consonantais e sem a prosódia típica da língua. Quando foi iniciado este estudo, sua interação era caracterizada por fazer perguntas recorrentes aos adultos (perguntava “o que é isso?” para qualquer objeto ao qual seu olhar se dirigisse, sem manter diálogo após as respostas), por não se dirigir às outras crianças e por mostrar alheamento nas atividades em grupo. O uso de objetos envolvia pouca exploração e manuseio repetitivo, e apresentava algumas estereotípias, que poderiam ser interpretadas como comportamentos semelhantes ao de autistas. Frequentava escola regular e a principal queixa da instituição era a dificuldade que a criança apresentava em relação à interação social. Em seu histórico consta que a família fazia muitas concessões a suas solicitações, sem impor limites ou fazer exigências e esse era um dos aspectos discutidos com a família, dentro do programa. A criança também recebia atendimento fonoaudiológico, no período do estudo.

3.2.1- Comprando frutas

Neste episódio, Jaime (outra criança do grupo do qual Mário participa) brinca de vendedor de frutas com Paula (profissional da área da saúde), empurrando um carrinho de supermercado de brinquedo, cheio de frutas de plástico. Mário (cinco anos, oito meses) caminha ao lado de Micaela (profissional da área da saúde), em direção a Jaime e Paula.

Mário: *qué maçã!* Falando com Micaela, caminhando em direção ao carrinho de frutas com o qual Jaime brincava com Paula.

Micaela: *ah, olha lá, o Mário quer uma maçã* (dirigindo-se a Jaime).

Paula: *tem uma laranja?* Perguntando para Jaime.

Mário: *tem laranja?* Aproximando-se do carrinho.

Paula: *tem laranja?* (com a mesma entonação de Mário).

Micaela: *o Mário quer comprar, Jaime.*

Mário: *laranja* (com a mão na boca).

Micaela: *laranja, olha lá* (dirigindo-se a Jaime).

Jaime: procura a fruta no carrinho e encontra.

Mário: aproxima-se do carrinho, estende a mão para pegar uma fruta.

Jaime: oferece a laranja para Mário.

Paula: *ái!*

Mário: estende a mão para pegar a laranja que Jaime ofereceu. Quando sua mão está próxima da mão de Jaime, vira-se de costas e coloca a ponta da camiseta na boca. *Qué comprá.*

Micaela: *pega a laranja! Você não vai comprar a laranja?* Apontando para a fruta que Jaime continua segurando.

Mário: vira-se e olha para a fruta que Jaime segura, estendendo para Mário.

Paula: *pode pegar.*

Mário: pega a laranja dada por Jaime e sai de perto.

Micaela: *ái, que delícia!*

Paula: *nossa!*

Mário: caminha em direção a Cecília, que passa. *Laranja.* Olhando para Cecília e segurando a fruta com as duas mãos, explora a fruta e depois, segurando-a, estende o braço em direção a Jaime que continua brincando junto ao carrinho, com Paula.

Micaela: *dá lá, guarda lá para o Jaime vender.* Apontando para o carrinho que Jaime estava brincando.

Mário: olha para Micaela, segurando a fruta com o braço estendido.

Micaela: *põe lá de novo.* Apontando para o carrinho.

Mário: aproxima-se do carrinho e coloca a laranja dentro.

Jaime segura um carrinho cheio de frutas. Mário se interessa e tem a iniciativa de pedir uma maçã, atitude raramente assumida pela criança. O adulto, vendo o interesse da criança, retoma sua fala dirigindo-se à outra criança (Jaime). Os dois adultos intervêm de forma a propiciar a interação entre as crianças. Mário repete partes da fala de Paula “tem laranja”, o que parece ser uma tentativa de chamar a atenção de Jaime. Micaela chama a atenção de Jaime para o fato de Mário querer ‘comprar frutas’. Os adultos assumem um papel fundamental nessa interação, atribuindo os papéis para as crianças e buscando estabelecer a brincadeira de ‘comprar e vender frutas’ entre elas.

Interessante notar que Mário toma a iniciativa de pedir a fruta, porém, quando se aproxima do carrinho de frutas pedindo laranja e Jaime a oferece, a criança com a mão já próxima da mão de Jaime, retira-a, vira-se de costas e sai. Entretanto, ao virar-se, Mário diz “qué comprá” olhando para Micaela. O adulto nesse momento intervém, sugerindo para a criança pegar a fruta oferecida por Jaime. Ele pega, seguindo a orientação do adulto, e sai, aparentemente evitando a interação mais prolongada com o colega. O interessante, porém, é que apesar de seu afastamento físico, Mário mantém-se na interação através da linguagem. Este episódio é extremamente relevante, pois possibilita que sejam identificadas algumas das possibilidades e alguns dos recursos que a criança tem para o desenvolvimento.

Nesse episódio, o adulto tem papel decisivo no estabelecimento da interação criança-criança. É importante ressaltar que a criança demonstra uma iniciativa (o que raramente faz) e o adulto vê nessa iniciativa uma oportunidade para promover a interação de Mário com um parceiro. Observa-se ainda que Mário utiliza-se da linguagem de forma contextualizada, repete partes da fala do outro e participa de uma brincadeira faz-de-conta (comprar frutas), repleta de significados sociais e culturais. Nesse processo, destaca-se a mediação do adulto que explica, retoma, sugere, orienta e introduz a criança aos usos convencionais de objetos e conceitos relativos a hábitos e costumes que são parte da cultura (por exemplo: compra de frutas), e promove a interação com o outro, atribuindo papéis, significando e dando sentido às ações das crianças.

3.2.2- Confeccionando porta-jóias

O episódio em análise refere-se a uma sessão em que havia sido proposto para as crianças confeccionarem porta-jóias (caixinha de cartolina enfeitada com cola “gliter”) para darem de presente no Dia das Mães. No primeiro trecho, Micaela e Paula (profissionais da área da saúde) orientam as crianças, dentre elas Mário (5 anos, 9 meses), sobre como confeccionar e enfeitar a caixinha de cartolina. No segundo trecho, Cecília (coordenadora) aproxima-se de Mário e o orienta, com o auxílio de Micaela, sobre como montar o porta-jóias. E no terceiro trecho, as crianças, depois de montarem seus porta-jóias, voltam a enfeitá-los; Cecília e Paula orientam Jaime (outra criança do grupo), e Micaela orienta Mário.

Micaela: *vamos colocar um pouquinho dessa, Mário, que você queria pôr?* Pegando a cola transparente e mostrando para Mário.

Mário: *quê isso?* Pegando a cola prateada e mostrando para Micaela.

Micaela: *quê isso?* Devolvendo a pergunta para Mário.

Mário: brinca com as colas rolando-as sobre a mesa.

Micaela: *vamos passar um pouquinho dessa?* Mostrando a cola para Mário e pegando a tampa da caixa para enfeitar. *Dá a mão aqui. Essa é a que você queria, lembra, branca?* Com o tubo de cola branca na mão.

Mário: continua a rolar com os tubos de cola sobre a mesa.

Micaela: *vamos passar um pouquinho do branco, Mário?* Mostrando a cola para a criança.

Mário: *qué não, tia.* Coloca os tubos no estojo.

Paula: *olha, que bonita que está ficando!* (dirigindo-se ao trabalho de outra criança). Ajudando outra criança a enfeitar a caixa.

Micaela: *olha, Mário, eu fiz para você, olha!* Mostrando a tampa da caixa que havia enfeitado para Mário.

Mário: *tá mimita.* Querendo dizer “está bonita”.

Cecília: *está bonita!* Retomando a fala de Mário.

Micaela: *está bonita, você viu?!*

Paula: *ai, que bonita, hein!* Enfatizando.

Micaela: *vamos fazer aqui do outro lado.* Virando a tampa da caixa ao contrário, mostrando para Mário.

Mário: continua a rolar com os tubos de cola sobre a mesa.

Neste trecho é possível verificar que apesar do aparente desinteresse da criança (que brinca com os tubos de cola) em realizar a atividade proposta pelo adulto (enfeitar uma caixinha de cartolina), o sujeito demonstra estar atento ao que está sendo realizado, por meio da linguagem, em dois momentos distintos: ao recusar participar da atividade proposta (“qué não, tia”) e ao elogiar o trabalho realizado pelo adulto (“tá mimita”). Observa-se que nesses dois momentos, a criança foi escutada pelo adulto: no primeiro momento, o adulto deixa de insistir para a criança realizar a atividade e passa a chamar a atenção da criança para o objeto já enfeitado (a atividade já havia sido parcialmente feita pelo adulto); no segundo momento, a fala da criança é valorizada pelos adultos que a retomam.

A criança retoma a brincadeira de rolar os tubos sobre a mesa, quando o adulto propõe a continuação da atividade, caracterizando a recusa mostrada (quando a criança insistiu em brincar com os tubos ao invés de participar da atividade) e verbalizada (“qué não, tia”) anteriormente. Mais adiante, a criança guarda os tubos no estojo, ação que demonstra aspectos culturais de utilização desses objetos (guardam-se os tubos de cola dentro do estojo quando se acaba de utilizá-los).

Em relação à utilização dos objetos (tubos de cola), Mário faz, portanto, diferentes usos: rolar os tubos na mesa (o que parece ser uma exploração que se torna parecida com uma brincadeira da criança, que dá movimento aos objetos) e guardar os tubos no estojo (o que demonstra um uso desses objetos relacionado a aspectos

culturalmente configurados). Verifica-se que a manipulação dos objetos apresenta um certo aspecto lúdico: a criança rola os tubos sobre a mesa, pergunta para o adulto do que se trata, explora os tubos como que querendo atribuir uma função/uma utilidade para aquilo. Os tubos de cola parecem despertar a atenção da criança: não para realizar a atividade proposta pelo adulto, mas para realizar uma brincadeira própria, particular.

A atuação do adulto, por sua vez, é sensível: o adulto mostra o objeto, indica o que pretende fazer, mas não pressiona, propiciando a interação. Essa atuação do adulto parece estar relacionada a outros momentos em que, quando houve grande insistência na realização da tarefa completa, Mário passou a evitar o contato, inclusive virando-se de costas para o interlocutor. No episódio descrito, alguns aspectos de práticas sociais e comunicativas são observadas: a criança utiliza-se da linguagem, ocupa seu lugar na interação, realiza alguns usos dos objetos, embora não realize a tarefa como proposta pelo adulto, ou realizada por outras crianças na mesma sessão, Mário manifesta o desejo de não participar da atividade (seja através de suas ações ou através da linguagem).

[Alguns minutos depois...]

Cecília: aproxima-se de Mário, pega uma cartolina que está cortada no formato da caixinha. *Vem cá, vem ver uma coisa... Vamos montar a caixinha aqui, ó.* Segurando a cartolina na frente de Mário, dobra uma das laterais da caixinha e passa cola. *Vamos colar.*

Mário: rola e passa as mãos em canetinhas que estão sobre a mesa.

Cecília: *olha aqui, Mário.* Pega o grampeador, cola a lateral, vira a caixinha para Mário. *Olha aqui, Mário.*

Mário: olha para a caixinha na mão de Cecília.

Cecília: grampeia a lateral da caixinha, dobra outra lateral. *Eu estou fazendo a caixinha, ó.*

Mário: volta a manusear as canetinhas e um tubo de cola que está sobre a mesa.

Cecília: *olha aqui, Mário. Põe a cola para mim, põe* (colocando o tubo de cola em frente ao Mário, perto de sua mão).

Mário: segura a cola com a mão direita.

Cecília: *põe a cola aqui* (segurando na lateral da caixinha, sinalizando onde Mário deveria colocar a cola).

Mário: olha para a caixinha.

Cecília: *Micaela, ajuda aqui. Põe a cola aqui.*

Micaela: segura na mão de Mário e ajuda Mário a colocar a cola na lateral da caixinha.

Cecília: *isso! Ajuda a espalhar, passa o dedinho aqui* (fazendo movimentos circulares com o indicador sobre a cola na lateral da caixinha).

Micaela: *passa o dedinho ali.*

Mário: olha para a cola na lateral da caixinha.

Cecília: *passa o dedinho* (indicando onde Mário deve passar o dedo).

Mário: coloca dois dedos da mão esquerda sobre a cola na lateral da caixinha e tira.

Micaela: segura na mão de Mário. *Passa o dedinho na cola.*

Cecília: *passa o dedinho.*

Mário: fecha a mão.

Micaela: pega o dedo indicador da mão esquerda de Mário. *Passa o dedinho.* Ajudando Mário a espalhar a cola na lateral da caixinha.

Cecília: *depois lava a mão e limpa, tá? Aí, põe aqui* (fechando a lateral, colando-a).

Mário: tira os dedos da cola e olha para as pontas dos dedos que estão sujas de cola.
[mGo flə flə flɪ] (próximo de “quero lavar a mão”).

Micaela: *depois a gente vai lavar. Não tem problema, olha a minha mão também está toda suja* (mostrando a mão suja de cola para Mário).

Mário: olha para a mão de Micaela.

Cecília: *depois vocês já lavam.* Pega o grampeador, coloca na lateral da caixinha. *Olha aqui, ó.* Grampeia a lateral.

Mário: permanece olhando para a mão de Micaela, depois volta a olhar a sua.

Cecília: *prende aqui.*

Mário: *sujou* (olhando para sua mão).

Micaela: *sujou. Depois a gente limpa.*

Cecília: *agora aqui* (dobrando a outra lateral da caixinha). *Aqui a cola* (dando a cola para a Micaela).

Micaela: pega a cola, coloca na mão esquerda de Mário. *A cola, ó. Agora a gente passa lá, ó.* Estica o braço de Mário na direção da caixinha que Cecília está segurando e ajuda Mário a passar a cola.

Cecília: *passa a cola aqui.*

Micaela: *passa o dedinho* (sinalizando para Mário espalhar a cola).

Cecília: *ajuda, senão não fica bom.*

Micaela: segura o indicador da mão esquerda de Mário e o ajuda a espalhar a cola.

Cecília: *passa o dedinho, depois a gente lava a mão.*

Mário: olha para os dedos sujos de cola.

Micaela: *não tem problema sujar a mão.*

Mário: olha para os dedos sujos de cola, olha para Micaela. *Lavar a mão.*

Cecília: *já vai lavar a mão.*

Micaela: *sujou. A minha também está toda suja, ó* (mostrando as mãos para Mário).

Cecília: pega o grampeador. *Aqui, ó, Mário.* Grampeia a lateral da caixinha. *Prende.*

Mário: olha para a caixinha, depois volta a olhar para os dedos sujos de cola e tenta limpá-los passando a mão direita sobre eles.

Cecília: *agora aqui, ó* (sinalizando a última lateral da caixinha).

Micaela: segura a mão esquerda de Mário.

Cecília: *cola aqui* (colocando a cola próxima da mão de Mário).

Micaela: pega a cola, coloca na mão de Mário e o ajuda a colocar a cola na lateral da caixinha.

Cecília: *cola aqui*. Fecha a lateral da caixinha, colando-a.

Mário: olha para os dedos sujos de cola e tenta limpá-los novamente passando a mão direita na mão esquerda.

Cecília: *aqui, ó, Mário. Prendeu* (grampeando a lateral da caixinha).

Mário: permanece olhando para os dedos sujos de cola.

Paula: *olha Mário a tampinha!*

Micaela: *ficou linda!*

Cecília: *ó, ficou pronta.*

Mário: [mGo flə flə fly] (próximo de “quero lavar a mão”), olhando para a mão esquerda e passando os dedos da mão direita.

Micaela: *vamos lavar a mão aqui, ó* (pegando no braço de Mário).

Cecília: pega a parte de baixo da caixinha. *Ó, agora a gente põe a caixa, ó* (encaixando a tampa que fizeram na parte de baixo, fechando a caixinha). *Fechou.*

Micaela: *olha lá.*

Mário: olha para a caixinha, depois olha para Micaela. [mGo flə flə fly] (próximo de “quero lavar a mão”).

Paula: *que linda que ficou!*

Micaela: *olha lá* (apontando para a caixinha).

Cecília: *ocê já vai lavar a mão. Olha aqui como é que ficou* (mostrando a caixinha para Mário).

Mário: olha para a mão suja, virado de costas para Cecília.

Micaela: *olha lá antes de ir* (apontando para a caixinha).

Cecília: *olha* (colocando a caixinha na frente de Mário), *depois lava a mão.*

Mário: olha a caixinha.

Cecília: *ai!*

Mário: levanta-se, olha para a mão suja e caminha em direção à pia para lavar a mão.

Neste segundo trecho, verifica-se, mais uma vez, a atuação do adulto que orienta, demonstra como fazer o porta-jóias e realiza a tarefa junto com a criança. O adulto dá significado aos objetos ali dispostos: cola, grampeador, cartolina (materiais utilizados na confecção do porta-jóias). Nesse trecho, a criança aceita um grau maior de orientação, talvez, em parte, porque o adulto centre a ação na confecção da caixinha por ele, adulto, pedindo a ajuda de Mário para uma ação sua.

Observa-se que a preocupação da criança direciona-se ao fato de sua mão estar suja de cola e a criança demonstra seu desconforto através da linguagem “ké mamá mão” (quero lavar a mão). A fala de Mário é marcada pela prosódia da língua e por sons que são próximos dos sons das palavras que quer dizer. O adulto atribui sentido ao fato dizendo à criança que não há problemas em sujar as mãos e mostra a sua estabelecendo igualdade. Embora esse trecho mostre uma participação maior da criança na tarefa proposta, que o trecho anterior, considera-se que a preocupação constante com a mão suja de cola faça parte de uma tendência da criança à perseveração e à fixação em movimentos cíclicos (a criança permanece durante algum tempo olhando para as mãos e esfregando os dedos). De fato, Mário demonstrava aversão à sujeira em diferentes ocasiões, mas, o interessante,

neste episódio, é que apesar do seu desconforto, a criança supera sua aversão e participa da atividade chegando até mesmo a sujar suas mãos.

[Próximo do final da sessão...]

Mário: segura a caixinha com a mão esquerda e com a mão direita pega uma cola “gliter” e passa sobre a caixinha.

Micaela: *isso, Mário! Pega essa que está mais molinha... Fica mais fácil* (dando outro tubo de cola “gliter” na mão esquerda de Mário).

Mário: pega a cola que Micaela colocou em sua mão esquerda e passa sobre a caixinha.

Micaela: *ai!* Segura na mão de Mário e o ajuda a apertar a cola, passando-a sobre a caixinha para enfeitá-la. Solta a mão de Mário e coloca a cola sobre a mesa. *Olha que lindo que está ficando o do Mário!*

Mário: pega outra cola “gliter” que está sobre a mesa, deixa o tubo cair sobre a mesa e o pega novamente.

Micaela: *verde* (referindo-se à cor da cola que Mário havia pegado). Ajuda Mário a passar a cola na caixinha, aperta o tubo com a duas mãos, mas a cola não sai. *Essa está dura, Mário, ó! Está dura!* Solta a mão de Mário e coloca a cola sobre a mesa.

Paula: *a azul está boa.*

Mário: pega outra cola “gliter” que está sobre a mesa.

Nesse trecho, a criança tomou a iniciativa de pegar uma cola e começar a enfeitar a caixinha. O adulto atento às ações da criança lhe dá apoio: logo que Micaela percebe a iniciativa de Mário de enfeitar o porta-jóias, ela incentiva, orienta (por exemplo: indicando a cola que está melhor), auxilia a criança, atribui significado e sentido ao que a criança faz (“isso!”, “Olha que lindo que está ficando o do Mário!”).

Assim, em diferentes momentos, Mário mostra diferentes modos de participação: a cada instância, o adulto busca apoiá-los, dando orientações e comentando as

ações da criança. A forma específica que essas orientações assumem depende das ações presentes da criança, que se constituem no jogo interativo entre adulto e criança. Vale ressaltar que neste episódio Mário participa da interação, mesmo nos momentos em que se recusa a realizar a atividade proposta pelo adulto. A criança não apenas interage, como em muitos momentos obedece regras da interação e da conversação⁶ (ocupando seu turno, demonstrando desejos e desconforto, seguindo orientações e sugestões).

3.2.3- Nomeação

Neste episódio, Micaela (profissional da área da saúde) e Mário (seis anos, um mês) estão no parque. Micaela está sentada em um banco de cimento, enquanto Mário caminha em direção a uma parede onde foi pintado um painel.

Mário: aproxima-se do muro, ficando em sua frente. *A menina* (apontando para a figura no painel e olhando para Micaela).

Micaela: *os meninos. Olha, os meninos!* Levanta-se e caminha em direção a Mário.

Mário: *casa* (apontando para a figura no painel).

Micaela: *casa...* (em tom de aprovação e confirmação)

Mário: *a árvore* (apontando para a figura no painel).

Micaela: *a árvore...* (em tom de aprovação e confirmação)

Mário: *coração* (apontando para a figura no painel).

Micaela: *coração...* (em tom de aprovação e confirmação)

Mário: *menino* (apontando para a figura no painel).

Micaela: *menino...* (em tom de aprovação e confirmação)

Mário: *quê isso?* (apontando para uma figura marrom no painel).

Micaela: *é uma flor.*

⁶ Para um maior aprofundamento sobre as regras da interação e da conversação ver Grice (1975), Koch (1992) e Marcuschi (1986).

Mário: olha para outra figura. *Quê isso?* (apontando para uma figura amarela no painel).

Micaela: *o quê que é isso? Isso eu não sei...*

Mário: *sol.*

Micaela: *pode ser um sol, pode ser...* Aproxima-se do muro. *E isso aqui, o quê que é isso? Ó...* (apontando para uma figura azul no painel – uma borboleta).

Mário: *onde?*

Micaela: *isso aqui, ó* (apontando para a figura da borboleta).

Mário: *a flor.*

Micaela: *é uma borboletinha, né?*

Mário: olha para o lado esquerdo e caminha. *Escorregador* (apontando para o escorregador do parque).

Micaela: *escorregador...* (em tom de aprovação e confirmação)

Mário: olha para o lado direito, onde tem uma pequena árvore. *Plantinha.*

Micaela: *plantinha...* (em tom de aprovação e confirmação, rindo).

Mário: *casa, tá na casa* (apontando para a casa de brinquedo do parque).

Micaela: *casa... quem está na casa?*

Mário: *fogão.* (obs: a casa de brinquedo tem porta pela qual é possível uma criança entrar, e um painel horizontal junto à janela, representando um fogão).

Micaela: *tem alguém na casa?*

Mário: *fogão.*

Micaela: *ah, o fogão está na casa! O que a gente faz no fogão, Mário? Uh?*

Mário: vira-se e caminha para o lado esquerdo. *Cadê o fogão? Esse é a areia* (apontando para o tanque de areia).

Micaela: *o quê que a gente faz no fogão, Mário?*

Mário: *eu quero ir no sapo* (apontando para uma gangorra verde com o formato de um jacaré). *Jacaré.*

Micaela: *jacaré...* (em tom de aprovação e confirmação)

Mário: olha para o tanque de areia. *E esse?* (apontando para o tanque de areia). Olha para a casinha.

Micaela: *o quê?* Aproxima-se de Mário.

Mário: *e esse?* (apontando para o tanque de areia).

Micaela: *o quê que é isso?*

Mário: apontando para o tanque de areia e olhando para Micaela. *Areia.*

Micaela: *areia!* (em tom de aprovação e confirmação)

Mário: *esse é banco* (apontando para o banco de cimento)... *esse é jacaré* (apontando para a gangorra com formato de jacaré).

Micaela: *jacaré!* (em tom de aprovação e confirmação)

Mário: vira-se, olha para a casinha e caminha em direção ao pátio aberto. *Jaca::* (alongando a última sílaba).

Micaela: *jaca::*

Mário: *ré!* Caminhando em direção à casinha.

Micaela: *ré!*

Neste episódio, Mário nomeia diferentes objetos, representados de várias maneiras: pintura, brinquedos de parque infantil (gangorra em forma de jacaré, tanque de areia, casinha) e objetos que constituem o local (planta, banco). A criança pergunta do que se trata o objeto em ocasiões diversas, com significados diferentes: ora para confirmar o que já sabe (areia), ora para saber o que não lhe é muito claro (figura marrom – flor, figura

azul – borboleta). Faz hipóteses, associações com o que lhe parece ser (figura amarela – sol, gangorra verde – sapo), corrige a hipótese inicial (sapo – jacaré), segmenta palavra como adultos fazem com crianças ao darem *prompting* verbais (jaca:: ré!), fala de objetos da casa (fogão). Durante todo o processo, o adulto retoma o que a criança diz, o que passa a ser uma espécie de confirmação do que a criança fala e ao que se refere. Algumas vezes, o adulto não responde e devolve a pergunta: nessas situações, em geral ele acerta. (Em situações subseqüentes, como diretriz para intervenção, decidiu-se evitar responder às suas perguntas, e devolvê-las, quando se tinha indicações de que ele teria condições de responder.)

É interessante notar que Mário dificilmente permanecia muito tempo em um diálogo, como acontece neste episódio. Mesmo não se tratando de um diálogo convencional, mas de um momento em que a criança está nomeando objetos e o adulto confirmando, levantando questões e corrigindo em alguns casos, a criança nomeia objetos e figuras, pergunta sobre elas e questiona sobre o que o adulto mostra (“onde?”). Ou seja, a criança preenche seu turno e obedece algumas regras da conversação. Interessante notar que no momento em que Mário diz “casa, tá na casa”, não fica claro do que a criança está falando; o que o adulto acaba preenchendo com um “quem” e não “o que”. Mário, no entanto, responde “fogão” e quando o adulto pergunta “o que a gente faz no fogão?”, a criança se desvia e fala sobre outro objeto. O adulto tenta estabelecer um diálogo mais convencional, porém a criança permanece na nomeação dos objetos. Ainda assim, no interior do jogo interativo que se estabelece, a criança demonstra uma série de conhecimentos que envolvem aspectos culturais e sociais.

3.2.4- Considerações sobre o caso

Os episódios analisados revelaram momentos em que Mário demonstrou ações pouco visualizadas em seu histórico. Através das análises, foi possível identificar momentos em que a criança demonstrou indícios de apropriação de práticas sociais, usos diferentes de objetos, vários níveis de participação em atividades, bem como alguns usos da linguagem.

Interessante notar que os episódios representaram diferentes instâncias em que foi possível observar indícios de desenvolvimento: o primeiro episódio envolveu uma brincadeira faz-de-conta, no qual Mário interagiu com um parceiro; o segundo episódio envolveu uma atividade mais manual de montagem, colagem e pintura, que tinha aspectos lúdicos e mais formais, tratava-se de uma atividade desenvolvida no grupo; o terceiro episódio se configurou como um momento mais livre, no qual nada havia sido proposto, Mário estava sozinho com um adulto. Essas diferenças de cenários influenciaram as ações da criança, assim como os movimentos de significação por parte dos adultos.

Ressalta-se que, no segundo episódio, os três trechos retratados também foram particulares: no primeiro trecho Mário recusou a atividade utilizando-se da linguagem, porém manuseou os objetos (cola “gliter”) a serem utilizados na atividade e os guardou no estojo (uso com aspectos convencionais, culturais); no segundo trecho, Mário fez a atividade junto com o adulto, que o auxiliou, o orientou e explicou o que fazer; no terceiro trecho Mário sozinho tomou a iniciativa de enfeitar a caixinha e, quando o adulto percebeu sua dificuldade, o auxiliou. Nesse episódio foi possível verificar atitudes variadas frente ao mesmo objeto (caixinha – porta-jóias) e diferentes níveis de participação na atividade por parte da criança.

As intervenções dos adultos também se modificaram nos diferentes contextos: no primeiro episódio, o adulto auxiliou na interação entre as crianças e atribuiu papéis; no segundo episódio, o adulto inicialmente propôs a atividade porém não insistiu para a criança realizá-la, depois passou a ter uma atitude mais formal para explicar e demonstrar a montagem da caixinha, insistindo um pouco mais para que a criança participasse da atividade, no final o adulto apenas auxiliou a criança que tomou a iniciativa de enfeitar a caixinha; no terceiro episódio, o adulto confirmou o que a criança falou e ampliou o diálogo em alguns momentos.

As análises, dessa forma, permitiram salientar a importância dos contextos nas dinâmicas interativas, assim como na apropriação de práticas sociais, significados e sentidos – que foram entendidos, neste trabalho, como fundamentais na constituição do sujeito e na promoção de seu desenvolvimento.

3.3- Letícia

O diagnóstico de Letícia é de cegueira congênita e paralisia cerebral (apresenta alterações discretas na marcha e em movimentos finos). Por iniciativa dos responsáveis por ela, foi matriculada em uma escola regular, com sala de recursos e apresentou dificuldades de adaptação, recusando orientações, demonstrando irritabilidade e recusando-se a permanecer no local. Nos primeiros contatos com Letícia, observou-se que a criança recusava-se a participar de atividades com adultos e/ou parceiros e, muitas vezes, rejeitava os objetos que a ela eram oferecidos. A criança também apresentava comportamentos repetitivos (auto-manipulação) e manuseio estereotipado de objetos. Nos primeiros dois meses de atendimento no programa, um ano antes do início desta pesquisa, é relatado que a criança fazia sinal de “não” com a cabeça, emitia sons agudos, muitas vezes constantes, que traziam desconforto para seus interlocutores, algumas vezes falava de forma espontânea (uma ou duas palavras, nomeando algum evento presente) e em alguns momentos beliscava, gritava, chorava, sem que houvesse uma causa aparente. No início desta pesquisa, havia começado a frequentar uma instituição para crianças com múltiplas deficiências.

3.3.1- Brincando de roda

O episódio em análise refere-se a uma sessão na qual Letícia (nove anos, dois meses) e Michelli (pesquisadora) brincam de roda (brincadeira de conhecimento de Letícia, diversas vezes realizada com outros adultos). Cecília (coordenadora) filmava a sessão.

Michelli: *vamos brincar de “roda, roda”?* Referindo-se a uma canção de roda. *Dá as duas mãozinhas para mim...* Ficando em frente à Letícia e pegando em suas mãos.

Michelli: *roda, roda, roda...* (cantando). Michelli e Letícia, de mãos dadas, em frente uma da outra, giram, brincando de roda.

Letícia: é conduzida nos movimentos, participando da brincadeira de forma parcial. Solta uma das mãos e esfrega o braço no rosto.

Michelli: *vamos?* Pegando novamente a mão que Letícia havia soltado. *Palma, palma, palma...* (cantando). Retomam a brincadeira de roda.

Letícia: agacha-se e senta-se no chão, de mãos dadas com Michelli.

Michelli: *vai sentar no chão? O chão está sujo...*

Letícia: levanta-se e solta o corpo para trás.

Michelli: *você quer sentar?* Segurando Letícia pela cintura.

Cecília: *acho que ela fez o “peixe é”.* Referindo-se ao momento da canção em que se agacha.

Michelli: *ah, você fez o “peixe é”? Então vamos fazer... “caranguejo, peixe é!”* (cantando o trecho da canção em que se agacha). Pegando as mãos de Letícia e agachando-se.

Letícia: permanece em pé.

Michelli: *como é que é o “peixe é”?* Agachada, segurando as mãos de Letícia.

Letícia: agacha-se e senta-se no chão.

Michelli: *aí!* Parabenizando Letícia. *Só que tem que levantar, não pode sentar!* Segurando as mãos de Letícia e a ajudando a se levantar.

Letícia: levanta-se.

Michelli: *aí!* Parabenizando Letícia.

Neste episódio, Michelli (pesquisadora) inicia uma brincadeira que é de conhecimento de Letícia (Letícia já havia brincado de roda, com a canção que Michelli propõe para cantarem, em sessões anteriores). Letícia, no entanto, agacha-se e senta-se no chão, ação que Michelli interpreta, significa e atribui sentido (“vai sentar no chão? O chão está sujo...”; “quer sentar?”). A pesquisadora interpreta a ação de Letícia como interrompendo a brincadeira de roda, como se Letícia quisesse sentar-se no chão apenas. No entanto, Cecília tem uma interpretação diferente: “acho que ela fez o ‘peixe é!’” –

Letícia, portanto, está fazendo algo que faz parte da brincadeira de roda, porém em um momento anterior ao feito na canção (convencionalmente, agacha-se no final da música). Apesar de inicialmente não estar claro o que Letícia realizou, a atribuição de sentido de Cecília, aceita por Michelli, faz com que a pesquisadora mude sua intervenção e retome a brincadeira. Quando questionada “como é que é o ‘peixe é’?”, Letícia agacha-se e senta-se no chão novamente – o que é (re)significado como sendo o “peixe é”.

Aqui, verifica-se a importância da atribuição de significado por parte do outro, que compartilha conhecimentos e vivências com a criança (Cecília já tinha brincado de roda com Letícia em sessões anteriores e sabia que Letícia agachava-se, algumas vezes, no momento que se canta “peixe é”). Ainda que não se tenha claro se a ação da criança foi de sentar-se ou de realizar o “peixe é”, o fato de o adulto significá-la dessa maneira fez com que se redimensionasse a ação da criança para o contexto da brincadeira, o que propiciou sua continuação e a inserção de Letícia na interação: a criança passa a ser vista como alguém que participa da brincadeira.

3.3.2- Brincando no balanço

Esse episódio refere-se ao momento em que Michelli (pesquisadora) e Letícia (nove anos, dois meses) estão em pé, de mãos dadas, no parque, planejando o que fazer. Cecília (coordenadora) filma a sessão.

Michelli: *do quê que a gente vai brincar agora?*

Letícia: solta uma das mãos de Michelli e vocaliza (som agudo).

Cecília: *será que ela vai no balanço? Não sei se está molhado...* (dirigindo-se para Michelli).

Letícia: *balanço?* Puxando a mão de Michelli.

Cecília: *balanço?* (no mesmo tom de Letícia).

Michelli: *you quer ir no balanço? Vamos lá no balanço?* (ainda de mãos dadas com Letícia, caminham).

Letícia: vocaliza (som agudo). Caminha de mão dada com Michelli até o balanço.

Michelli: posiciona Letícia no balanço, segurando sua mão esquerda.

Letícia: senta-se no balanço e segura uma das cordas com a mão direita.

Michelli: *ai! Agora tem que segurar com a outra mãozinha a corda* (colocando a mão esquerda de Letícia na corda do balanço).

Letícia: *ba-lan-ça* (segurando com as duas mãos as cordas do balanço, com as pernas estendidas e os pés no chão).

Michelli: *isso, agora balance!* Segura a corda do lado esquerdo e coloca uma mão nas costas de Letícia. *Tem que tirar o pezinho do chão para balançar.*

Letícia: vocaliza (sorrindo). Solta as cordas do balanço.

Michelli: *como é que balance?* (tenta flexionar a perna esquerda de Letícia).

Letícia: coloca as mãos nas cordas do balanço novamente e flexiona a perna direita.

Michelli: segurando a perna esquerda de Letícia. *Tem que tirar o pezinho do chão...* Tira as mãos da perna de Letícia. *Tem que segurar na corda...*

Letícia: vocaliza (som agudo) solta a mão esquerda da corda e segura na mão de Michelli.

Michelli: *para a gente balancear... Como é que é que balance?* Segurando a corda do lado esquerdo e com a outra mão, segura a mão de Letícia.

Letícia: tira a mão direita da corda do balanço e coça as costas, depois volta a colocar a mão na corda do lado direito, permanece com a mão esquerda segurando a mão de Michelli. *Balance, balance* (cantarolando).

Michelli: *dobra esse pezinho* (flexionando a perna esquerda de Letícia).

Letícia: com as duas pernas flexionadas, se ajeita mais para trás no banco do balanço, tira os pés do chão e balance.

Michelli: *ai!*

Letícia: inclina o corpo para frente, pois se posicionou muito para trás do banco, e coloca os pés no chão.

Michelli: *eu estou segurando, aqui* (segurando a corda do balanço com uma mão, e, com a outra, a mão de Letícia). *Quer segurar a mãozinha na corda?*

Letícia: levanta-se e se posiciona melhor no banco do balanço, vocaliza.

Michelli: *aí, balança, balança* (cantarolando).

Letícia: segurando a corda do lado direito e segurando com a mão esquerda a mão de Michelli, levanta os pés com as pernas flexionadas e se balança, empurrando com os pés o chão.

Michelli: *balança, balança... balança, balança* (cantarolando).

Letícia: pára de balançar. *Balança, balança* (cantarolando no mesmo ritmo de Michelli). Volta a se balançar.

Michelli: *balança, balança* (cantarolando). *A Letícia está balançando no balanço!* *Balança, balança* (cantarolando). Michelli segura nas costas de Letícia para ela não cair e a ajuda a balançar.

Letícia: continua a se balançar. *Balança, balança* (cantarolando no mesmo ritmo de Michelli).

Michelli: *balança, balança* (cantarolando). Ajudando Letícia a se balançar.

Letícia: levanta-se.

Michelli: *quer balançar no outro?* (referindo-se ao balanço que estava ao lado).

Letícia: balança a cabeça para os lados e permanece em pé.

Neste episódio, Cecília sugere uma atividade (ir ao balanço) e Letícia repete parte da fala de Cecília (balanço), que é significada: Michelli propõe e vai ao balanço com Letícia. A retomada da fala do outro pela criança é entendida pelo adulto como um

interesse da criança em ir para o balanço. No balanço, o adulto orienta, ajuda a criança a se posicionar e a balançar. A criança, por sua vez, diz “ba-lan-ça”, segmentando a palavra; palavra essa que tem relação com o que está acontecendo. O adulto retoma a fala da criança e amplia “isso, agora balance!”, dando significado ao que a criança diz. O adulto continua orientando a criança, auxiliando-a a balançar. Novamente, a criança repete parte da fala do outro, porém em ritmo de cantiga “balance, balance” – que passa a fazer parte da brincadeira de balançar, sendo retomada pelo adulto e pela criança. A criança, com o auxílio do adulto, utiliza o brinquedo de forma convencional. Letícia, então, levanta-se; ação que é questionada pelo adulto (“quer balance no outro?” – referindo-se a outro balanço) e respondida pela criança (que balance a cabeça para os lados e permanece em pé).

Observa-se dessa forma a dinâmica que se estabelece na interação do adulto com a criança, que a todo tempo é permeada de significados e sentidos atribuídos pelo outro. Assim, práticas sociais, culturalmente configuradas (brincar de balançar) são compartilhadas, tornando-se possível visualizar processos de apreensão de significados (seja através da linguagem ou da ação da criança) que são constitutivos do processo de desenvolvimento da criança.

3.3.3- Brincando no Escorregador

Esse episódio refere-se ao momento em que Cecília (coordenadora) e Letícia (nove anos, seis meses) brincavam no escorregador. Michelli (pesquisadora) filmava a sessão.

Cecília: segura Letícia embaixo dos braços a levanta até o meio do escorregador. *Segura.*

Letícia: segura nas laterais do escorregador.

Cecília: *agora vamos escorregar...* Solta Letícia.

Letícia: joga o corpo para frente e escorrega.

Cecília: *tibumba! Escorregou!* Pega na mão esquerda de Letícia.

Letícia: levanta-se e fica de mãos dadas com Cecília.

Cecília: *vamos de novo? Vamos de novo?*

Letícia: senta-se no escorregador, coloca os pés na plataforma e projeta o corpo para trás.

Cecília: *senta... isso, sobe* (segurando nos braços de Letícia ajudando-a a subir no escorregador)... *vem para trás...*

Letícia: escorrega, deixando os pés para fora da plataforma, permanece sentada.

Cecília: *eu vou te ajudar* (segura embaixo dos braços de Letícia e a puxa para trás)

Letícia: ajuda empurrando a plataforma com os pés e projetando o corpo para trás.

Cecília: *mais... aí... agora, escorrega* (solta Letícia)

Letícia: segurando nas bordas do escorregador, escorrega.

Cecília: *tibumba!* (rindo) *Gostou?* Segura na mão esquerda de Letícia.

Letícia: segura na mão de Cecília e levanta-se.

Cecília: *vamos subir de novo?*

Letícia: senta-se no escorregador, novamente, segura nas bordas e coloca o pé esquerdo na plataforma.

Cecília: *ajuda, sobe o pezinho.*

Letícia: coloca os dois pés na plataforma, dando impulso para trás.

Cecília: *aí, isso!* (puxando Letícia para trás).

Letícia: escorrega um pouco.

Cecília: *firme.*

Letícia: volta a dar um impulso com os pés na plataforma, projetando o corpo para trás.

Cecília: *mais um pouco* (puxando Letícia para trás)... *ai. Agora, escorrega* (segurando Letícia). *Sozinha, hein! Um, dois e já!* (solta Letícia).

Letícia: segurando nas bordas do escorregador, escorrega.

Cecília: *gostoso?* Aproximando-se e colocando sua mão nas costas de Letícia.

Letícia: levanta-se, sobe no escorregador colocando os pés na plataforma, projetando o corpo para trás.

Cecília: *de novo? Isso! Vamos lá* (segura embaixo dos braços de Letícia e a puxa para trás).

Letícia: ajuda, dando impulso com os pés, jogando o corpo para trás.

Cecília: *muito bem. Agora, sozinha, hein! Um, dois e já!* Solta Letícia.

Letícia: segurando nas bordas do escorregador, escorrega. Levanta-se (vocalizando), vai ao encontro de Cecília.

Cecília: segura nas mãos de Letícia, ficando em frente dela. *Gostou do escorregador?* Segura na mão esquerda de Letícia. *Agora, vamos no balanço um pouco?*

Neste episódio verifica-se que Letícia utiliza um brinquedo de seu conhecimento, a criança já havia escorregado em sessões anteriores. Observa-se que Letícia parece gostar da brincadeira e sempre que convidada (“vamos de novo?”), indica com o corpo sua vontade de continuar a brincar (coloca os pés na plataforma para dar impulso, projeta o corpo para trás para subir no brinquedo). O adulto, durante a brincadeira, orienta (“ajuda”, “sobe o pezinho”, “agora escorrega”) e dá significado ao que a criança faz (“tumbaba!”, “Escorregou!”, “Isso!”, “Muito bem”).

Neste episódio é possível verificar alguns indícios de apropriação de práticas culturais demonstradas pela criança na interação com o adulto. Letícia já brincou no escorregador e, portanto, parece ter mais facilidade para se posicionar no brinquedo. Fato interessante é que Letícia significa com o corpo sua vontade de continuar a brincadeira, o que demonstra meios alternativos de significar. O adulto, por sua vez, amplia o significado

dos movimentos de Letícia através da linguagem e da orientação do que fazer (ajudando a criança a subir, puxando a criança para cima, avisando quando vai soltá-la). É importante considerar que se trata de uma criança cega, com comprometimentos motores – o que não impede que a interação e a brincadeira aconteçam.

3.3.4- Considerações sobre o caso

A análise dos episódios de Letícia permitiu que fossem observados processos de apropriação de significados e práticas sociais por parte da criança. Interessante notar que os episódios aqui analisados, representativos de momentos em que Letícia demonstrou ações que não realizava com frequência, constituem situações de brincadeira infantil: roda, balanço e escorregador. Nessas situações, Letícia parece aceitar melhor a orientação do adulto e permanece em interação com o objeto (escorregador e balanço) ou participa da brincadeira durante mais tempo.

Em episódios nos quais foram oferecidos objetos como carrinhos, bonecas, miniaturas de animais, a criança permaneceu pouco tempo com os objetos e muitas vezes os colocava na boca. Essa manipulação pode ser atribuída ao fato de que a boca é um local bastante enervado que ajuda no reconhecimento de objetos, é uma fase exploratória em crianças pequenas que se torna mais longa no caso de crianças cegas (Preisler, 1993). De fato, era bastante imprevisível o tempo que ela permanecia com esses objetos: suas reações poderiam variar desde recusa imediata, até permanência por algum tempo, algumas vezes aceitando orientações para alguns tipos de manipulação (por exemplo: realizar alguns encaixes simples, lançar uma bola, etc), outras colocando o objeto na boca, lambendo-o e chupando-o.

No caso de Letícia, muitas vezes, não havia indicadores claros do que a criança entendia ou não: manipulava objetos de forma aleatória, recusava participar de brincadeiras, ficava irritada, gritava. No entanto, nos episódios aqui retratados, Letícia demonstra indícios de apreensão de significados (seja quando faz o que o adulto pede, seja quando demonstra com o corpo ou através da linguagem sua vontade) e participa de

práticas sociais, de brincadeiras culturalmente configuradas, interagindo com o outro – o que possibilitou que as ações da criança adquirissem um significado, fosse para outros ou para ela própria. E essa possibilidade se torna fundamental na constituição do sujeito e de seu desenvolvimento, ainda que esse desenvolvimento seja instável.

Ressalta-se que, após dois anos de atendimento no programa, os responsáveis pela criança optaram por outra instituição para crianças com deficiência múltipla. Em função deste desligamento, o contato foi interrompido, o que impossibilitou um acompanhamento mais duradouro do desenvolvimento de Letícia.

4- DISCUSSÃO

Propor-se a estudar o desenvolvimento de crianças com deficiências é um desafio. Nesta investigação, as crianças possuem alterações orgânicas específicas, adicionais à deficiência visual, o que torna os casos ainda mais particulares. Entretanto, ao analisar os episódios aqui retratados, foi possível verificar que, à luz da perspectiva histórico-cultural, foi possível destacar processos de desenvolvimento em crianças que apresentam uma instabilidade que, muitas vezes, é vista exclusivamente como sinônimo de atraso. O objetivo das análises, portanto, foi o de buscar mostrar indícios de desenvolvimento, ainda que esses apareçam em momentos distintos e não-lineares.

Não se exclui aqui o fato de que as crianças estudadas apresentam características que são geralmente observadas em crianças menores, ou, mesmo, que apresentam modos de agir considerados alterados em relação às expectativas e ao observado em crianças de mesma faixa etária. O que se ressalta, neste trabalho, é que as teorias mencionadas se tornaram extremamente relevantes para dar sentido às ações de crianças cujo desenvolvimento parecia muito aquém do normalmente observado para sua faixa etária. No caso dessas crianças, avaliações com base em padrões típicos tendem a identificar e mapear déficits. Além disso, indícios de apropriações de práticas sociais tendem a parecerem triviais, sem grande significado para o processo de desenvolvimento. O objetivo desta pesquisa foi o de ir no contra fluxo, e, ao invés de salientar os atrasos, destacar os indícios de desenvolvimento observados em contextos de interação.

O que se verifica, nesses casos, em que a instabilidade no processo de desenvolvimento é maior, é que os momentos de interação, mediação, (re)significação e atribuição de sentidos realizados nas práticas sociais com objetos culturalmente configurados, permeados pela/da/na linguagem, parecem tomar maior relevância, pois permitem emergir e tornar visíveis esses indícios de desenvolvimento, que nem sempre são percebidos ou ressaltados. Ainda que esses processos não sejam lineares, pelo contrário, são processos repletos de idas e vindas, de constantes (re)construções e (re)elaborações por parte dos sujeitos. A análise dos episódios à luz da concepção histórico-cultural de desenvolvimento, permitiu que fossem atribuídos sentidos ao que a criança realiza e caracterizar aquilo que faz – considerando-se os movimentos de produção de significação das ações da criança, no interior das dinâmicas interativas, como constitutivos de seu

desenvolvimento. Levanta-se a hipótese de que o problema com essas crianças esteja mais relacionado a dificuldades na estabilização de processos de desenvolvimento, do que a atrasos, linearmente qualificados.

Analisando os casos apresentados, verifica-se que as crianças demonstraram ações nem sempre observadas em outros momentos. Júlia utilizou a pré-bengala, permaneceu com ela em mãos, por vezes colocou-a na frente, arrastando-a no chão. Em outros momentos, a criança recusou-se a permanecer com o objeto ou o utilizou de forma diferente (já o colocou no colo e ficou batendo com a mão marcando ritmo de cantigas infantis, por exemplo). Mário demonstrou essas diferenças em um único episódio: utilizou os tubos de cola “gliter”, em um primeiro momento, que não correspondia à proposta do adulto (rolou os tubos na mesa, guardou-os no estojo) e, em um momento posterior, os utilizou para enfeitar a caixinha. Letícia, no episódio da brincadeira de roda, agachou-se no meio da canção. Já houve momentos, entretanto, em que a criança agachou-se no final da canção e momentos em que se sentou no chão e recusou-se a brincar.

O que isso revela? Que o processo de desenvolvimento não é linear. E no caso de crianças com problemas orgânicos severos, como são os casos das crianças aqui retratadas, essa não linearidade se torna ainda mais proeminente. Revela também que o fato do desenvolvimento dessas crianças ser mais instável, não significa que ele não esteja ocorrendo. Não se pode afirmar com certeza de que nos momentos em que a criança não faz o que é proposto, ou não utiliza um objeto de forma convencional, ela não o saiba fazer. Por outro lado, quando a criança demonstra usos mais convencionais ou realiza atividades de acordo com o que lhe é proposto, é possível afirmar que existem processos de apropriação de práticas sociais ocorrendo, ainda que não se tenha claro o que a criança entende ou não.

As análises também permitiram que fossem observados diferentes modos de atuação dos adultos, que organizavam a situação, propunham atividades, atribuíam significados e davam sentido às ações da criança. A observação por meio de análise microgenética conferiu visibilidade a diferentes instâncias de apropriação de práticas sociais e permitiu identificar, nas formas de atuação dos adultos, aspectos que contribuíram para isso.

Nos episódios relatados foi possível verificar que a atuação do adulto, sensível às ações da criança, teve grande importância no processo de apropriação de práticas sociais pela criança – seja no processo de significação (atribuindo sentido, explicando, orientando), seja no jogo interativo (ajudando a estabelecer contato entre pares, prolongando a duração da interação), seja auxiliando ou dando suporte. São nessas práticas, nas relações significativas, que o sujeito se constitui.

Sendo assim, a análise detalhada de momentos de interação permitiu valorizar os processos de significação construídos e compartilhados e ressaltar indícios de desenvolvimento, mesmo que instável. A análise evidenciou a importância dos processos de interação e significação, por parte dos adultos e dos parceiros no grupo, na constituição dos sujeitos.

Ao analisar os episódios tomou-se, em todos os momentos, a interação dos sujeitos como constitutiva dos processos que permitem buscar nas crianças em questão formas expressivas de significação, quer nos modos como se comunicam, quer nas formas como utilizam objetos, quer nas maneiras como participam de atividades. Foi assim que a análise apresentada se configurou como um domínio de interpretação do trabalho lingüístico-cognitivo-afetivo, dialético, realizado pelos sujeitos, dadas as condições de que a língua dispõe, bem como sua relação com a exterioridade discursiva e ações humanas significativas.

Portanto, lançar luzes sobre o desenvolvimento de crianças com múltiplas deficiências buscando-se destacar aquilo que lhes constitui, muito mais do que aquilo que lhes falta, faz com que esse processo se torne extremamente revelador, possibilitando novos caminhos e descobertas sobre o assunto.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que esta pesquisa evidenciou a importância dos processos de interação e significação no desenvolvimento e na constituição dos sujeitos, sugere-se que centrar o trabalho nesses processos seja um caminho para promover o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. Levando-se em conta que a atenção às ações da criança destacou-se nas análises como lugar de significação e possibilidade de interação, ressalta-se aqui a relevância desses momentos na experiência e vivência de práticas sociais em crianças que apresentam dificuldades sociais, afetivas, cognitivas e lingüísticas.

Retomando as concepções de Smolka (2000), se são as relações sociais nas quais o sujeito está envolvido que podem explicar seus modos de ser, agir, pensar e relacionar-se, propiciar a interação de crianças com pares ou adultos parece ser uma alternativa para criar oportunidades de apreensão de significados e apropriação de práticas sociais, que envolvem aspectos culturais. Esses momentos tornam-se lugares para se observar indícios de desenvolvimento e o que se evidencia como algo para se trabalhar (possíveis dificuldades).

Assumindo-se que as práticas sociais e os processos de interação estão imersos em uma malha de elementos de natureza semiótica, inter-relacionados dialeticamente, os objetos com os quais se trabalha e as atividades propostas nos contextos de interação adquirem grande importância. Nesse cenário, a linguagem aparece como aquela pela qual se constroem os sistemas de referência que permitem compreender as coisas do mundo e, dialeticamente, são os sistemas de referência que permitem que a linguagem ganhe sentido. Dentro dessa perspectiva, as possibilidades de trabalho com crianças que nem sempre se utilizam da linguagem se ampliam, uma vez que os movimentos de produção de significação das ações da criança, no interior das dinâmicas interativas, passam também a serem vistos como constitutivos de seu desenvolvimento.

A partir das teorias aqui discutidas e das análises realizadas, houve a possibilidade de ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais e sugerir estratégias de trabalho para promover seu desenvolvimento. Esta pesquisa, no entanto, trouxe apenas uma pequena contribuição. O desenvolvimento de crianças com necessidades especiais continua sendo um estudo desafiador. Ainda existem muitas questões a serem discutidas e trabalhadas. Tendo isso em vista, espera-se que novas pesquisas sejam desenvolvidas na área.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista CG, Enumo SRF. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In: Novo HA, Menandro MCS, orgs. Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano. Vitória: UFES; 2000. p.157-174.

Batista CG, Laplane ALF. Modalidades de atendimento especializado: o grupo de convivência de crianças com deficiência visual. In: Masini EFS, org.. A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores. São Paulo: Vetor; 2007. p. 85-111.

Bosa C. Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 2002; 15 (1): 77-88.

Bosa C, Callias M. Autismo: Breve Revisão de Diferentes Abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 2000; 13 (1): 167-77.

Carvalho KMM, Gasparetto MEF, Venturini, NHB, Kara-José N. Visão subnormal - Orientações ao professor do ensino regular. Campinas (S.P.): Editora da Unicamp; 1992.

Carvalho AMA, Pedrosa MI. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia (Natal)* 2002; 7 (1): 181-8.

Celeste M. Play Behaviors and Social Interactions of a Child Who Is Blind: In Theory and Practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 2006; 100 (2): 75-90.

Corn AL, Koenig AJ. Perspectives on low vision. In: Corn AL, Koenig AJ, orgs. *Foundations of low vision: clinical and functional perspectives*. New York, EUA: American Foundation for the Blind Press; 1996.

Erin J. Children with multiple and visual disabilities. In: Holbrook MC. *Children with visual impairments*. USA: Woodbine House Inc; 1996.

Franchi C. Linguagem – atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 1992; 22: 9-39.

Geraldi JW. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes; 1990.

Góes MCR. A construção de conhecimentos – examinando o papel do outro nos processos de significação. *Temas em Psicologia* 1995; 2: 23-9.

- Góes MCR. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes* 2000; XX (50): 9-25.
- Grice HP. Logic and conversation. In: Cole P, Morgan JL, eds. *Syntax and Semantics*. Nova York: Academic Press; 1975. p. 41-8. v.8.
- Hobson RP, Brown R, Minter ME, Lee A. 'Autism' revisited: the case of congenital blindness. In: Lewis V, Collins G. *Blindness and Psychological Development in Young Children*. UK: British Psychological Society; 1997.
- Koch IV. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto; 1992.
- Lewis V. *Development and Disability*. United Kingdom: Blackweel Publishing; 2003.
- Lüdke M, André MEDA. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda; 1986.
- Marcuschi LA. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática; 1986.
- Marcuschi LA. Atos de referenciação na interação face a face. *Caderno de Estudos Lingüísticos* 2001; 41: 37-54.
- Ophir-Cohen M, Ashkenazy E, Cohen A, Tirosh E. Emotional Status and Development in Children Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 2005; 99 (8): 478-85.
- Preisler GM. A descriptive study of blind children in nurseries with sighted children. *Child: Care, Health and Development* 1993; 19 (5): 295-315.
- Rodríguez C, Moro C. El mágico número três – cuando los niños aún no hablan. España: Paidós Ibérica, S.A; 1999.
- Sinha C. Blending out of the background: play, props and staging in the material world. *Journal of Pragmatics* 2005; 37: 1537-54.
- Smolka ALB. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia* 1995; 2: 11-21.
- Smolka ALB. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes* 2000; XX (50): 26-40.

Smolka ALB. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In Rosseti-Ferreira MC, Amorim KS, Silva APS, Carvalho AMA (Org.). Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed; 2004. p. 35-49.

Silva MA, Batista CG. Mediação Semiótica: estudo de caso de uma criança cega , com alterações no desenvolvimento. Psicologia: Reflexão e Crítica 2007; 20 (1): 148-56.

Van Der Veer R, Valsiner J. Vygotsky: uma síntese. Tradução de Cecília Bartalotti. 4.ed. São Paulo: Loyola; 2001. 479 p. título original: Understanding Vygotsky – a Quest for Synthesis.

Vygostky LS. Concrete human psychology. Soviet Psychology 1989; XXVII (2): 53-77.

Vygotsky LS. Obras Escogidas. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor; 1997 (Tradução espanhola dos originais russos de 1924 a 1934).

Vygotsky LS. A construção do pensamento e da Linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes; 2000 (Tradução do original russo Pensamento e Linguagem).

Warren DH. Blindness and Children: an individual differences approach. EUA: Cambridge University Press; 1994.

Willis CE, Beighton P. Ectodermal dysplasia with blindness in sibs on the island of Rodrigues. Med Genet 1992; 29: 323-5.

Wolf-Schein EG. Considerations in Assessment of Children with Severe Disabilities including Deaf-Blindness and Autism. International Journal of Disability, Development and Education 1998; 45 (1): 35-55.

