

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E MÚLTIPLA: ANÁLISE DA
COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL**

Tereza Cristina Rodrigues Villela

São Carlos
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E MÚLTIPLA: ANÁLISE DA
COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Especial.

Aluna: Tereza Cristina Rodrigues Villela

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Stella Gil

São Carlos
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V735cd

Villela, Tereza Cristina Rodrigues.

Uma criança com deficiência visual e múltipla : análise da comunicação e interação social / Tereza Cristina Rodrigues Villela. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

161 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação especial. 2. Deficiência visual. 3. Deficiência múltipla. 4. Inclusão escolar. 5. Comunicação. 6. Centros de interesse. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de **Tereza Cristina Rodrigues Villela.**

Profa. Dra. Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara
Gil
(UFSCar)

Ass. _____

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa(UFSCar)

Ass. _____

Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
(UNESP/Araraquara)

Ass. _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão maior de tudo quanto existe, pela fé e pelas pessoas que tem colocado em meu caminho.

À professora Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil, pelo incentivo, pelas discussões, observações e correções tão enriquecedoras à concretização deste trabalho.

Às professoras Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo e Maria da Piedade Resende da Costa, pelas valiosas contribuições e apontamentos realizados nos exames de qualificação e defesa.

À Coordenadoria de Ensino Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que fomentou a pesquisa.

Aos professores e colegas do PPGEES, pelos ensinamentos.

Aos colegas do LIS, pelas valiosas discussões, pelo apoio e carinho.

Aos secretários do PPGEES, pela solicitude de sempre.

À criança participante da pesquisa e sua mãe e aos profissionais da instituição em que a pesquisa foi realizada, fundamentais para a realização desse trabalho.

À Ana Prado e ao André Luis Baldo, pelas discussões informais tão úteis à realização desse trabalho, pelo bom-humor e pela presença sempre próxima ainda que à distância. Ao Cristiam, pelo apoio, incentivo e carinho. À Giovana, pelas contribuições a este trabalho, pelo riso, pelas conversas regadas a café e pela amizade sincera. A Ivete de Masi, pela crença em minhas potencialidades e pelo incentivo. À Juliana e Silmene, pelo apoio e carinho. À Olga Klie, pelo carinho e compreensão. À Silvia Lopes, pela presença constante, ainda que à distância, escuta, compreensão, incentivo e carinho.

Aos meus avós, Domingos, e Francisca, *in memoriam*, pelo incentivo e amor. A minha família, por sempre ter acreditado e apoiado minhas possibilidades de realização.

Aos meus pais pela dedicação, incentivo, compreensão e amor de sempre.

Ao Rodrigo e a Dolores pelos questionamentos, pelas contribuições, apoio e carinho.

Ao Guilherme e a Tais, pela compreensão comigo e pela crença em um mundo melhor no futuro.

RESUMO

VILLELA, T. C. R. **Uma criança com deficiência visual e múltipla:** análise da comunicação e interação social. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/Universidade Federal de São Carlos – PPGEES/UFSCar, São Carlos-SP, 2012.

O presente trabalho tem como finalidade descrever e analisar estratégias de comunicação e interação social de uma criança do sexo feminino, com quatro anos de idade no início da pesquisa, com deficiência múltipla; deficiência visual (cegueira congênita), e deficiência física (paraparesia) associadas, com diagnóstico não confirmado de toxoplasmose e citomegalovírus. O caminho para essa identificação é a interação lúdica, em situações de intervenção, realizadas em conformidade com as necessidades e iniciativas da criança. A interação, portanto, passa a ser a via para identificar sinais, por vezes sutis, como formas de expressão que geralmente passam despercebidas. A criança recebia atendimento em uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Saúde de uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo. Como a criança tinha receio de receber toque, assim como de tocar objetos desconhecidos, e muita dificuldade para comunicar-se, optou-se pela busca por sinais comunicativos. Esses sinais expressados pela criança quando compreendidos pelo interlocutor, podem favorecer as interações e, por conseguinte, seu desenvolvimento. Ao considerar as vias sensoriais de percepção de que dispõem as pessoas com deficiência visual, esse trabalho busca, em última instância, subsídios para sua efetiva inclusão escolar. A proposta justifica-se pelo fato de que enquanto as imagens visuais são suficientes para a compreensão imediata da criança sem deficiência visual, subsidiada pela integração sensorial fornecida pela visão, a criança com deficiência visual necessita de contextualizações mais específicas. Inicialmente, foi realizado um período de familiarização com a criança, em que se buscou estabelecer interações com ela, visando sua confiança na pesquisadora. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas individuais com a mãe da participante, por meio de ajustes ao instrumento “Avaliação Educacional de Alunos Com Baixa Visão e Múltipla Deficiência na Educação Infantil” (desenvolvido por Bruno, 2005), aos objetivos da pesquisa e ao vocabulário da mãe, com a finalidade de identificar aspectos do desenvolvimento da criança, bem como seus centros de interesse e situações que gerassem agrado ou desconforto à criança. Posteriormente, foram feitas as sessões de intervenção/proposta de ensino, visando também identificar centros de interesse da criança, bem como sinais comunicativos expressados por ela. Para a análise dos dados foram feitas transcrições das entrevistas individuais com a mãe e a categorização de comportamentos comunicativos da criança durante o período de intervenção (que indicassem agrado ou desconforto). Os resultados apontam para a importância da vocalização aliada ao contato físico como favorecedores da interação e comunicação com e pela criança.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência visual. Deficiência múltipla. Inclusão Escolar. Sinais comunicativos. Centros de interesse.

ABSTRACT

The present work aims to describe and analyse communication and social interaction strategies of a female child, who was four years old in the beginning of the research, with multiple disabilities; visual impairment (congenital blindness), associated with physical disability (paraparesis), with a non-confirmed diagnosis of toxoplasmosis and citomegalovirus. The road to this identification is the playful interaction, in intervention situation, realized in conformity with the needs and initiatives of the child. Thus, the interaction becomes the way to identify signs, sometimes subtle, as forms of expression, which generally go unnoticed. The child received care in an institution which was linked to the Municipal Secretariat of Health from a medium-sized city of the State of São Paulo.

Since the child feared being touched, as well as touching unknown objects, and great difficulty to communicate, the search for communicative signs was chosen. These signs expressed by the child when noticed by the interlocutor, may help the interactions and, therefore, her development. By considering the sensorial ways of perception which the people with visual impairment have, this work searches, in the last instance, subsidies to their scholar inclusion. The proposal is justified through the fact that while the visual images are enough for the immediate comprehension of the child with no visual impairment, subsidied by the sensorial integration given by sight, the child with visual impairment needs more specific contextualizations. In the beginning, a period of familiarization with the child was realized, in which the interaction with her was tried to be established, so that she would trust the researcher.

To the collect of the data, individual interviews with the participant's mother were made, through means of adjustments of the "Educational Evaluation of Students with Low Vision and Multiple Disabilities in Childhood Education" instrument (developed by Bruno, 2005), to the research's objectives and to the mother's vocabulary, with the purpose of identifying aspects of the child's development, as well as her interest centers and situations which generate pleasure or discomfort to the child. afterwards, the sessions of intervention/teaching proposal were made, also aiming to identify the child's interest centers as well as communicative signs expressed by her. Transcriptions of the individual interviews with the mother and the categorization of communicative behaviors during the period of intervention which demonstrated pleasure or discomfort were made for the analysis of the data. Results point to the importance of vocalization and physical contact allied as helpers of the interaction and communication with and by the child.

Keywords: Special Education. Visual Impairment. Multiple Disabilities. Scholar Inclusion. Communicative Signs. Interest Centers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Diagrama da Sala de Entrevista ocorrida nos dias 02 e 16 de março de 2011.....	40
Figura 2 — Diagrama da sala em que foram realizadas entrevistas com a mãe da criança e sessões com a criança a partir de 23 de Março de 2011.....	40
Figura 3 — Martelo de plástico.....	155
Figura 4 — Tambor.....	155
Figura 5 — Bola encapada com tecido de malha.....	155
Figura 6 — Bola encapada com textura de soft.....	156
Figura 7 — Bola encapada com textura de veludo.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Data de cada sessão de familiarização com a criança, duração e local.....	42
Quadro 2 – Data de cada encontro para entrevista com a mãe participante, tempo médio de duração e local.....	43
Quadro 3 – Data de cada sessão de intervenção/procedimento de ensino, duração e local.....	44
Quadro 4 – Categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	51
Quadro 5 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	58
Quadro 6 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	61
Quadro 7 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	63
Quadro 8 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	64
Quadro 9 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	65
Quadro 10 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	66
Quadro 11 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	67
Quadro 12 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	70
Quadro 13 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	72
Quadro 14 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	74
Quadro 15 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	76
Quadro 16 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	78

Quadro 17	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	80
Quadro 18	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	81
Quadro 19	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	82
Quadro 20	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	85
Quadro 21	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	86
Quadro 22	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	87
Quadro 23	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	89
Quadro 24	— Considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	90
Quadro 25	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	92
Quadro 26	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	94
Quadro 27	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	97
Quadro 28	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	101
Quadro 29	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	102
Quadro 30	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	106
Quadro 31	— Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	111

Quadro 32 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	116
Quadro 33 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.....	120

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Importância da inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino.....	16
1.2 Definições da deficiência visual.....	18
1.3 Apreensão multissensorial e linguagem.....	19
1.4 Interação social de crianças com deficiência visual.....	25
1.5 Objetivo geral.....	34
1.6 Objetivos específicos.....	34
2 MÉTODO.....	36
2.1 Participantes.....	36
2.2 Local.....	38
2.3 Condições ambientais.....	39
2.3.1 Ambiente da entrevista.....	39
2.4 Procedimentos éticos.....	41
2.5 Familiarização.....	41
2.6 Coleta de dados.....	42
2.6.1 Entrevistas com a mãe da participante.....	42
2.6.2 Intervenção/Procedimento de ensino.....	43
2.7 Materiais.....	44
2.8 Equipamentos.....	44
2.9 Instrumento.....	45
2.10 Tratamento dos dados.....	47
2.11 Análise dos dados.....	48
2.12 As categorias de análise.....	49
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
3.1 Entrevista com a mãe.....	52

3.1.1 Comunicação da criança.....	53
3.1.2 Centros de interesse da criança.....	54
3.1.3 Interação e relações sociais.....	55
3.2 Intervenção.....	57
3.2.1 Episódios da sessão realizada em 05 de Maio de 2011.....	58
3.2.2 Episódios da sessão realizada em 12 de Maio de 2011.....	69
3.2.3 Episódios seleccionados da sessão de 26 de Maio de 2011.....	88
3.2.4 Episódios da sessão realizada em 30 de Junho de 2011.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES.....	133
APÊNDICE A.....	134
APÊNDICE B.....	145
APÊNDICE C.....	155
ANEXOS.....	157
ANEXO A.....	158
ANEXO B.....	160

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de pesquisa nasceu de indagações que tiveram início após um Workshop sobre deficiência visual de que participei, quando tomei contato com leituras sobre desenvolvimento de crianças com deficiência visual, ainda durante a graduação em Pedagogia.

Minhas vivências como pessoa com deficiência visual que apresenta baixa visão foram apontando também outros questionamentos, subsidiados por leituras e por longos diálogos em conversas e cartas trocadas com amigos com e sem deficiência, estudantes dos cursos de pedagogia e psicologia, ou mesmo leigos, que apontavam a importância de explicar diferentes situações às crianças com deficiência visual, levando em conta os canais perceptivos dos quais dispunham.

Na mesma época, também na universidade, assistia como ouvinte a aulas de um curso de extensão sobre contação de histórias voltada ao público infantil. Nessas aulas, eram levadas em conta algumas formas de construção de cenários e confecção de representações dos personagens que poderiam ser interessantes ao explicar diferentes conceitos de um jeito agradável a essas crianças ao mesmo tempo em que levavam em conta seus parâmetros perceptivos, tanto pela ludicidade de que estão imbuídas às histórias infantis, quanto porque eram levados em conta os cinco canais sensoriais para a narração das histórias, confecção dos cenários e das representações dos personagens.

O trabalho de conclusão de curso, então, buscou algumas contribuições bibliográficas sobre a contação de histórias voltada a crianças com deficiência visual, tomando-a como ponto de partida para ensinar conceitos.

Inicialmente, a presente pesquisa tinha por objetivo, partindo das observações advindas do trabalho de conclusão do curso de pedagogia, utilizar a contação de histórias, mas desde a entrevista com a mãe da criança participante, verificou-se que a criança apresentava uma linguagem verbal incipiente e precisava de suporte para uma comunicação mais efetiva, bem como que não aceitava ser tocada por terceiros, quando não estivesse no controle da situação (geralmente apenas aceitando toque quando pegava as mãos de pessoas e colocava em seu corpo, frequentemente nas mãos, nas pernas ou nas costas).

Assim, foi possível perceber que diante do tempo disponível para a execução da pesquisa, seria mais urgente a investigação de sinais comunicativos utilizados pela criança e que,

para o educador, poderiam indicar os centros de interesses dela, e com base nisso, estruturar abordagens de interação eficientes por parte do mediador, que mais adiante poderiam inclusive subsidiar a compreensão de histórias e a manipulação, sem sustos, de objetos que as ilustrasse pela criança.

Como pesquisadora com deficiência visual, se muitas vezes houve a dificuldade de atender a parâmetros visuais em relação à postura ou aos comportamentos da criança que poderiam comunicar algo, por outro, pude, com certa facilidade estar pendente a parâmetros não visuais, como alterações em padrões de respiração, movimentações e sons produzidos pela criança, o que pode ter contribuído para uma rápida aproximação e confiança da criança pelo fato de eu de certa maneira, compartilhar parâmetros perceptivos dos quais ela dispunha.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa, em acordo com as necessidades da criança participante, relacionadas ao estabelecimento de interações comunicativas, observa os sinais comunicativos expressados pela criança, tendo em conta a necessidade, verificada por diferentes autores, de centrar as intervenções nos parâmetros perceptivos dos quais a criança dispõe. Assim, partiu-se de atividades pelas quais a criança demonstrava interesse em realizar para buscar interações que auxiliassem sua comunicação, ao mesmo tempo em que eram agradáveis a ela.

1.1 Importância da inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino

Nas últimas décadas, a inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino vem sendo discutida e assumida como um direito fundamental em vários documentos nacionais e internacionais: A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (BRASIL, 1990), a Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001), a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 94\96 (BRASIL, 1996), a Convenção dos Direitos das Pessoas Com Deficiência, ratificada e incorporada à Constituição como Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL 2008) entre outros dispositivos legais anteriores.

Vários estudos corroboram as afirmações de Mendes (2002; 2006), que ressalta a importância do conhecimento de como prover suportes para que a educação inclusiva se concretize, garantindo, assim, a permanência e o sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns de escolas regulares.

Para Staimback & Staimback (1999), o benefício da permanência dos estudantes com deficiência nas classes do ensino regular se estende a todos. Através da convivência com alunos com diferentes potencialidades e limitações, todos tem oportunidade de aprender mais do que o currículo formal pode oferecer. Os autores acrescentam que:

Entre os benefícios que os alunos das escolas inclusivas, desde a educação infantil até o ensino médio, comumente relatam estão a descoberta de pontos em comum com pessoas que superficialmente parecem e agem de maneira muito diferente; ter orgulho em ajudar alguém a conseguir ganhos importantes,

aparentemente impossíveis; ter oportunidade de cuidar de outras pessoas; agir consistentemente baseados em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente; desenvolver habilidades cooperativas na resolução dos problemas, na comunicação, na instrução e na prestação de ajuda pessoal; aprender diretamente sobre coisas difíceis, incluindo a superação do medo das diferenças; resolver problemas de relacionamento ocorridos em aula; lidar com comportamento difícil, violento ou auto destruidor; lidar com os efeitos de questões familiares no coleguismo; enfrentar e apoiar um no outro durante enfermidades graves ou morte de alguém de sua própria idade (O' BRIEN, 1992, 1993, 1994, apud. STAIMBACK & STAIMBACK, 1999, p. 53).

As amizades conquistadas pelos alunos em um ambiente inclusivo podem auxiliá-los a sentirem-se realmente membros de suas comunidades e a terem oportunidade de aprender o respeito, o interesse e o apoio mútuo em uma sociedade inclusiva, ao mesmo tempo em que aprendem habilidades acadêmicas. Assim, a possibilidade de os alunos experienciarem e compreenderem a diversidade de uma comunidade propicia a construção de redes de apoios seguras e protetoras que evitam a exclusão pelo isolamento de indivíduos ou grupos (STAIMBACK; STAIMBACK, 1999).

Visando propiciar ao educador estratégias para a inclusão escolar, França (2008) investigou a interação social de crianças cegas que receberam ou não estimulação sistemática, e avaliou o efeito de procedimentos de intervenção no ambiente escolar inclusivo, no desenvolvimento motor de duas crianças cegas e em seus repertórios sociais. Observou que quando há estimulação constante e especializada a criança cega apresenta comportamentos semelhantes aos de uma criança vidente no ambiente escolar.

Através de instruções dadas às crianças videntes sobre como aproximar-se das crianças cegas e, por exemplo, convidá-las a brincar, dizendo seu nome, foi possível facilitar as interações entre crianças cegas e videntes. A criança cega que não havia recebido estimulação sistemática e que ao início da intervenção não aceitava ser tocada por outras crianças, ao final já as abraçava e permitia ser guiada pelos colegas.

Verifica-se, pois, a importância de espaços inclusivos que incentivem a convivência e a aprendizagem ao considerar as especificidades da deficiência e do educando para propiciar-lhe seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, as crianças, com distintas habilidades podem conseguir cooperar mutuamente e realizar muito mais do que trabalhando sozinhas.

Staimback & Staimbak (1999) destacam, entretanto, que a inclusão corre o risco de ser mais uma reforma imposta ao educador e que se pode incorrer no erro de simplesmente rotular as

atividades que desenvolve como inclusiva, sem necessariamente mudar sua prática. Nesse sentido, Mrech (2001) afirma que a inclusão pode ser favorecida por estratégias educativas com base em pesquisas.

Mendes (2006) acrescenta que:

[...] só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica (MENDES, 2006, p. 402).

Atentar-se a isso é imprescindível, porque não é apenas pela simples presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares que será garantida sua efetiva inclusão, mas pela estrutura escolar de que dispõe o educador e quais as estratégias utilizadas por ele nesse contexto.

O papel da escola também é apontado por Lima, Lima & da Silva (2000) que, referindo-se à capacidade de pessoas cegas na compreensão de desenhos, mapas e diagramas táteis, afirmam que a intervenção dos educadores que instruem alunos com cegueira contribui para o desempenho desses alunos, que por vezes ocorre aos poucos, o que pode levar à falsa crença na incapacidade do aluno cego para a compreensão desses conceitos.

Assim, vale ressaltar o papel dos demais sentidos na percepção de alunos com cegueira centrando a intervenção nas capacidades desses estudantes. Para tanto, faz-se necessário compreender alguns aspectos sobre as reais implicações da deficiência visual para as pessoas que a possuem.

1.2 Definições da deficiência visual

A deficiência visual pode apresentar-se de duas formas; baixa visão ou cegueira. De acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID – 10), possui baixa visão ou visão subnormal a pessoa com acuidade visual corrigida no melhor olho, menor que 20\70 e maior ou igual a 20\400. As pessoas com acuidade inferior a 20\400 são consideradas legalmente cegas. Segundo Batista e Enumo (2000):

Essas definições se baseiam em avaliações da acuidade visual, do campo visual,

da sensibilidade ao contraste, da visão de cores e de outros aspectos. **Acuidade** refere-se 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** refere-se 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 (BATISTA & ENUMO, 2000, p. 160).

Batista & Enumo (2000) destacam a importância das avaliações de acuidade e campo visual, tanto para a concessão de benefícios quanto para a “tomada de decisões educacionais (por exemplo: a alfabetização deverá ser em braile ou em tinta; caso seja em tinta, que auxílios adicionais deverão ser adotados)” (BATISTA & ENUMO, 2000, p. 160).

A forma de compreender a deficiência visual na educação considera, além do modelo médico, que toma como base as medidas de acuidade e campo visual, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Saúde e Deficiência (ICIDH-2), que define a pessoa de baixa visão como aquela que tem acuidade visual menor que 20\70, mas usa ou é potencialmente capaz de usar a visão na execução de uma tarefa.

Para Amiralian (1997), o modelo educacional procura basear-se não nos exames de medição da acuidade visual, mas na capacidade da criança em utilizar ou não a visão para a realização de tarefas como leitura e escrita.

Cada uma das concepções de deficiência tem, dessa forma, uma função diferente e não é possível eleger uma em detrimento da outra.

1.3 Apreensão multissensorial e linguagem

Apesar da importante função da visão como canal sensorial perceptivo, vale ressaltar que, o tato, olfato, audição e paladar são também relevantes na apreensão do real, no contato com pessoas, objetos e distintas situações.

Custforth (1969) apresenta uma ilustração esclarecedora das diferentes possibilidades de apreensão do mundo. Demonstra as conseqüências negativas do uso de descrições baseadas apenas no que se pode ver através do aparelho ocular, ao analisar o relato de duas alunas cegas

que reproduziram duas descrições de uma paisagem; uma delas lhe foi contada por uma pessoa cega que fez o relato da descrição de uma pessoa vidente e a outra apresentou o relato da sua própria apreensão.

No primeiro, a aluna descreve o que lhe foi relatado de uma perspectiva visual e na segunda o relato trata de uma paisagem explorada por uma pessoa cega:

Custforth (1969) analisa dois exemplos. No primeiro, a aluna escreve:

As vilas dos pescadores de Cornwall são muito pitorescas, quer vistas das praias ou do topo das colinas, com todos os seus barcos velejando no porto. Um dos espetáculos mais impressionantes que me foram descritos é o de barcos flutuando em águas escuras, à noite, com suas luzes brilhando. A cena é completamente tranqüila, nem um som chega à praia. Pois, como já disse, os pescadores são silenciosos. A professora e Polly dão uma descrição verbal tão viva que estou enfeitiçada. Quando a lua cheia, serena, flutua no céu, deixando na água uma longa esteira de luminosidade, como um arado cortando um solo de prata, no meu êxtase, apenas posso suspirar (COUSTFORT, 1969, p. 58).

No segundo exemplo analisado por Custforth (1969):

Ontem regressei de uma semana de férias, passadas num rancho no alto da montanha. A primavera aí é ainda mais deliciosa do que no vale. É uma primavera mais repentina e vertiginosa. Ela golpeia rápido, como um sôco no nariz. Sábado, dia anterior à minha volta, levantei-me cedo, bem antes das sandálias de palha de Wing começarem a se arrastar pela cozinha, a fim de ver o máximo possível da trilha, e ainda voltar antes do meio-dia. Devia estar quase amanhecendo quando parti, pois o pica-pau estava começando seu tamborilar sobre o velho toco de árvore atrás do curral e a poeira sobre a trilha fazia aquele barulho “pluf” macio, frio e úmido, à cada passo. Quando já tinha deixado para trás uma meia milha e passado a maioria dos sinais de civilização, a manhã e a primavera romperam, ao mesmo tempo. Tudo, menos as moitas de asbestos da vegetação rasteiras do bosque, encheu-se de atividade, som e odor. A meio caminho da serra principal, sentei-me num aqueduto para descansar e ouvir. O ar estava cheio de odores silvestres matinais e fragrância de folhas de pinheiro amolecidas pelo mofo, o doce insípido da cenoura branca selvagem, cortado pela fragrância de hortelã-pimenta e flores de azaléia (COUSTFORT, 1969, p. 59).

No primeiro exemplo, verifica-se a valorização do visocentrismo pelo destaque dado pela aluna a uma descrição que privilegia aspectos visuais. Diante do relato centrado nos aspectos informados pela visão, a aluna apenas reproduz o que ouviu sem, necessariamente, poder atribuir significado à paisagem descrita.

Já no segundo, é possível perceber que a pessoa explorou o local e não só atribuiu significado às impressões, como vivenciou plenamente a experiência através de seus sentidos, procurando explorá-los ao máximo.

O recurso a outros canais sensoriais para a apreensão do mundo é defendido por Batista e Enumo (2000) que destacam a falta de sustentação empírica para as concepções de desenvolvimento que fazem prognósticos desfavoráveis quanto ao desenvolvimento de pessoas com deficiência. As autoras analisam a afirmação encontrada em livros sobre deficiência visual nos quais se afirma que setenta a oitenta por cento do conhecimento depende da visão. As autoras questionam a metodologia empregada para chegar a esses dados e afirmam que pessoas com deficiência visual podem utilizar-se de outros canais sensoriais na aquisição do conhecimento.

Além disso, fazem referência aos estudos de Amaral, (1996), que analisa o conceito de deficiência proposto pela Organização Mundial da Saúde, ao dividi-lo em três subconceitos: deficiência, incapacidade e desvantagem. Assim,

(...) “**deficiência** refere-se a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função, **incapacidade**, à restrição de atividades em decorrência de uma deficiência, e **desvantagem**, à condição social de prejuízo resultante de deficiência e/ou incapacidade [...]”. (AMARAL, 1996, p. 158).

Ressaltam assim que mesmo com as limitações orgânicas, as alterações no processo de desenvolvimento devem-se, mormente, às questões psicossociais relacionadas à deficiência.

A amplitude que o termo “ver” tende a assumir culturalmente pode ser exemplificada por Ponty (1994) quando destaca o quanto o som, a resistência ao tato, e as sensações hápticas estão imbricadas quando “vemos” alguma coisa. A importância da apreensão intersensorial se destaca quando ele afirma:

Os sentidos se comunicam entre si e abrem-se à estrutura da coisa. Vemos a rigidez e a fragilidade do vidro e, quando ele se quebra com um som cristalino, este som é trazido pelo vidro visível. Vemos a elasticidade do aço, a maleabilidade do aço incandescente, a dureza da lâmina em uma plaina, a moleza das aparas. A forma dos objetos não é seu contorno geométrico: ela tem uma certa relação com sua natureza própria e fala a **todos** os nossos sentidos ao mesmo tempo em que fala com a visão (PONTY, 1994, p. 308).

Além da interação entre os diferentes sistemas sensoriais na apreensão do mundo, a linguagem tem um papel absolutamente fundamental na formação de conceitos e na organização

das informações recebidas pelos sentidos. A posição de Vygotsky é apresentada e defendida por Batista e Enumo (2000). Vygotsky (1934, 1997) afirma que na pessoa com deficiência visual não há uma substituição da visão pelo tato, mas uma reorganização da atividade psíquica, e enfatiza o papel da linguagem na formação de conceitos, através da comunicação e do pensamento generalizante.

O forte poder de evocação da linguagem é ressaltado por Luria (1986) que afirma:

(...) a palavra não somente gera a indicação de um objeto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior, etc. Sendo assim, a palavra “jardim” pode evocar involuntariamente as palavras “árvores”, “flores”, “banco”, “encontro”, etc. (LURIA, 1986, p. 35).

Dessa forma, a palavra assume então uma rede de significados ligados a ela. As redes de significados das quais as palavras fazem parte constituem o que se tem denominado, em algumas abordagens, de capacidade simbólica e, em outras, de funções mentais superiores, das quais a linguagem é um componente destacado. A linguagem é um dos constituintes da formação de conceitos – um dos modos elementares de representar o mundo. Ao se superestimar as funções da visão na aquisição de conceitos, de acordo com Batista (2005), pode-se confundir o papel da visão com aquele dos processos mentais superiores na compreensão semântica das palavras ou subestimar o valor de informações sequenciais geradas pelos processos cognitivos. Segundo a autora, é pela conjunção dos dados obtidos sensorialmente com os processos cognitivos, dos quais a linguagem faz parte, que a criança apreende o mundo.

Os resultados obtidos por Leme (1998), ao estudar a forma de compreensão de palavras cujo sentido seria eminentemente produzido pela visão, referendam empiricamente as afirmações sobre o potencial de aprendizagem e o papel que nela tem a linguagem de estudantes cegos. A autora verificou que estudantes jovens, com cegueira congênita e escolaridade correspondente às últimas séries do primeiro grau, apresentaram significados corretos, de forma precisa e com alto grau de generalização para palavras que lhes eram desconhecidas pela falta de visão. As palavras listadas pela autora eram: **transparente, horizonte, abatido, pôr do sol, elegante, nuvem, dourado, arco-íris** e as palavras que ofereceram maior dificuldade foram **nuvem e horizonte**.

Em um primeiro momento, em entrevistas individuais, a autora perguntou às jovens o significado das palavras. A seguir, houve um diálogo em que eram investigadas e estimuladas, caso o conceito das palavras não fosse apreendido, estabelecendo para cada palavra um diálogo que visava propiciar verbalizações mais complexas do que as apresentadas inicialmente, transcritas e agrupadas de acordo com o significado denotativo e a generalização\abstração.

Assim, nesse segundo momento, foram feitas perguntas como: Como você ficou sabendo desta palavra? Quem conversou sobre isso com você? Você já ouviu esta palavra em alguma conversa, alguma estória, alguma música? O que vem à sua mente quando você ouve esta palavra?

É possível questionar se outra forma de apresentar às jovens esses últimos conceitos não poderia aumentar as respostas corretas.

Mais adiante, Leme (2003) investiga a representação do real por pessoas com cegueira congênita e as estratégias que utilizam para essa representação valendo-se de outros canais sensoriais e da linguagem. Para isso, exibiu filmes de curta metragem, que continham também pistas auditivas, como a linguagem (diálogos), além das imagens visuais, em vídeo para quatro sujeitos cegos congênitos com faixa etária entre dezenove e vinte e três anos, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Inicialmente, foi exibido um filme a cada um, e num segundo momento, foi apresentado outro filme aos quatro em conjunto.

Nas duas ocasiões, foi questionado aos sujeitos, através de entrevistas semiestruturadas, o que haviam compreendido; em um segundo momento eram exibidas cenas com narrativas selecionadas pela autora e era pedido aos jovens que detalhassem aspectos dessas cenas e determinassem as pistas que os levavam a essas representações.

Para o filme exibido coletivamente foi feito o mesmo procedimento, dando a cada um dos sujeitos a oportunidade de falar quando desejasse. A análise dos dados possibilitou apontar que há o uso integrado de funções psíquicas superiores, com ênfase à narração de situações sequenciadas de forma coerente; a interpretação de indícios como sons e diálogos, assim como a construção coletiva nas discussões em grupo para a apreensão da realidade favoreceu a apreensão contida nas cenas.

Resultados importantes foram apresentados por Passos (1998), na mesma direção dos obtidos nos estudos realizados por Leme (1998, 2003), que observou a compreensão de metáforas como *golpe do baú*, *entrou pelo cano*, *olho gordo* e *faca cega*, por dois meninos cegos

congenitos com idade entre doze e treze anos. Os resultados indicam que ambos apresentaram aumento na compreensão das metáforas, inclusive nas que não estavam diretamente incluídas na intervenção.

Ormelezi (2000) investiga a formação de representações mentais em crianças cegas congênitas; como adquirem conhecimento de coisas pouco ou nada acessíveis aos seus canais perceptivos, através de entrevistas semiestruturadas, a cinco pessoas com cegueira congênita, adultas entre 19 e 44 anos, sem outros comprometimentos associados, com nível de escolaridade médio e superior, de classe social média e alta. A autora perguntou aos entrevistados sobre conceitos como sol, lua, nuvem, estrela, montanha, espelho, entre outros.

Os resultados do seu estudo apontam para uma conjunção entre a linguagem e as representações concretas que possibilitam a aquisição de conceitos pela via háptica, no que corrobora com os estudos de Vigotsky (1995), para quem na cegueira existe uma reorganização da atividade psíquica, corroborando as afirmações de Luria (1986), Vygotsky (1934/1997) e Batista e Enumo (2000). Segundo Ormelezi (2000):

Para todos os sujeitos entrevistados neste estudo, a aquisição de conceitos para o cego deu-se a partir das muitas, variadas e significativas experiências em relação às coisas e situações que fazem parte do estar no mundo. Para eles os elementos que atuam nesse processo dizem respeito à experiência perceptiva do cego para explorar o mundo, aos recursos concretos que possam ser oferecidos às crianças cegas, sejam eles reais ou simulados, às explicações, às aproximações que se façam do real por meio de metáforas e de todo repertório acumulado pela cultura, bem como à conjunção das experiências concretas com a palavra, principalmente quando se tratar de conceitos de coisas não acessíveis senão pela visão. Até que se possa abstrair as características das coisas e generalizá-las em uma rede de significantes e significados e a palavra seja capaz de evocar a imagem e o conceito formados (ORMELEZI, 2000, p. 187).

Esse processo não é diferente em relação às crianças videntes. Porém, as formas pelas quais a criança cega recebe as informações, pelos sentidos que não a visão, são distintas. Elas precisam agrupar diferentes experiências para compreender determinados conceitos, enquanto as crianças videntes têm a possibilidade de integrar visualmente essas experiências correlatas.

1.4 Interação social de crianças com deficiência visual

A construção de conceitos por crianças com deficiência visual não se restringe aos estímulos sensoriais, mas envolve seu pensamento e vivências, como ocorre com todas as pessoas.

Nesse sentido, Ferrel (2006) destaca que:

(...) Toda criança com deficiência visual é um indivíduo único, nascido com suas próprias características únicas em um ambiente único. Alguns são precoces e parecem ser mais maduros e mais avançados do que os seus amigos sem deficiências. Outros fazem o progresso muito mais lento, e cada novo comportamento aprendido se torna um motivo para comemorar (FERREL, 2006, p. 85, tradução livre).

Com base nos estudos relatados acima, verifica-se que por meio de recursos apropriados às crianças cegas, há aquisição de conceitos por elas. Essa constatação ratifica empiricamente a importância dos estudos sobre aquisição de linguagem e de conceitos em crianças cegas e de que sejam baseados em estratégias adequadas para elas, ao invés de adaptar estudos destinados à investigação das aquisições e do desenvolvimento de crianças videntes, conforme Norgate (1997).

Corroborando com este autor, Amiralian (1997) complementa que ao mesmo tempo em que a criança cega depende de videntes como transmissores do simbolismo para utilizar a linguagem, ela não tem as mesmas percepções de mundo desses intermediários, salientando ainda que:

Se considerarmos a linguagem como uma tradução de experiências de modelos de mundo, devemos considerar o mundo da criança cega. Enquanto o cego experiencia o mundo pelo tato, audição, cinestesia, olfato e gosto, o mundo lhe é explicado pela linguagem daqueles que pouco se utilizam deste conjunto de experiências sensoriais. Este problema central de incompatibilidade entre percepções do mundo por cegos e videntes força a criança cega a um contínuo processo de solução de problemas (AMIRALIAN, 1997, p. 63-64).

Nesse sentido, Ferrel (2006) afirma que:

[...] O que está acontecendo tem que ocorrer de tal forma que eles saibam que está acontecendo. Por exemplo, um popular jogo de brincar com as crianças é "tão grande", em que um adulto diz as palavras, e depois levanta os braços e as

mãos no ar. O bebê responde sorrindo e levantando seus próprios braços no ar na imitação. O adulto então sorri também, e ambos estão encantados um com o outro. O bebê cego, porém, não sabe o que é esperado ou como fazê-lo, a menos que o adulto mostre-lhe como levantar os braços. Há muitas coisas que acontecem no decorrer do dia que ocorrem fora da experiência direta das crianças cegas (FERREL, 2006, p. 91, tradução livre).

Jogos como este, exemplificado por Ferrel (2006), envolvem processos de atenção conjunta, que são definidos por Tadic et al. (2009) como processos de atenção entre uma criança, o adulto e objetos.

A maior parte dos estudos sobre atenção conjunta, destinados à criança com deficiência visual, entretanto, toma como base comportamentos visuais ou similares, “como olhar, monitorar, seguimento visual, mostrar e apontar” (CHARMAN, 2003).

Nesse sentido, Tadic et al. (2009) atribuem papel fundamental à visão para a atenção conjunta e citam vários estudos, cujos resultados apontam para o déficit de desenvolvimento em várias áreas por crianças pequenas com deficiência visual congênita, entre os quais os de Bigelow, (2003) em relação à atenção conjunta e competência sociocomunicativa; Dale (2005); Preisler (1991); Recchia (1997), os de Bishop, Hobson e Lee (2005); Lewis, Norgate, Collis, e Reynolds (2000) sobre jogo simbólico.

Esses estudos foram feitos em um enfoque comparativo de desenvolvimento, em que foi tomado como padrão o desenvolvimento de crianças normovisuais e no qual foi desconsiderado o caminho maior, que as crianças cegas necessitam percorrer, para agrupar informações sensoriais que para uma criança com visão típica seriam facilmente integradas pela visão (WARREN, 1994; BRUNO, 1997; FERREL, 2006).

De forma oposta aos resultados obtidos por esses estudos, Ochaita e Espinosa (2004) afirmam que:

Pode-se afirmar, todavia, com toda segurança, que tais crianças dispõem de vias alternativas para a visão a fim de relacionar-se e estabelecer diretrizes de comunicação não verbal com os adultos (OCHAITA, 1994, apud OCHAITA & ESPINOSA, 2004, p 156).

As autoras acrescentam ainda a capacidade que as crianças em geral tem ao nascer, de ater-se à voz humana, mais especificamente à da própria mãe, distinguindo-a das demais assim como com relação ao odor. Além disso, destacam entre outros, os estudos de Fraiberg (1977), que

apontam que assim como nas crianças videntes, a partir do primeiro mês após nascer, as crianças cegas apresentam um “sorriso social”. Apontam também pesquisas subsequentes de Fraiberg, 1977; Rogers e Puchalsky, 1986, que indicam que com essa idade, bebês cegos respondem ao toque e à voz dos pais, sorrindo. As autoras destacam ainda os estudos de Jenefelt, 1987; Preisler, 1991; Urwin, 1984, que identificaram que se eles

(...) têm boas expectativas em relação às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem de seus filhos, se estabelecem entre eles alternativas conversacionais não verbais similares às observadas em pares videntes, mas nesse caso intercambiam-se sons, ritmos, contatos corporais e movimentos (OCHAITA & ESPINOSA, 2004, p. 156).

Assim há necessidade de que os pais de crianças com deficiência visual sejam informados sobre as vias alternativas que a criança utiliza para conhecer o mundo (BRUNO, 1997; CUNHA & ENUMO, 2003; OCHAITA & ESPINOSA, 2004; FERREL, 2006) e expressar-se, ainda que em formas não verbais (NUNES, 2001).

Segundo Ochaita e Espinosa (2004), é necessário que os pais de crianças com deficiência visual saibam interpretar os sinais comunicativos de seus filhos, ressaltando que:

(...) A cultura ocidental atribui grande importância ao papel da visão nas interações comunicativas precoces, e muitos pais podem ter, e têm de fato, sérios problemas para detectar e interpretar os sinais emitidos pelas crianças cegas para demonstrar seu interesse quanto aos outros e para demonstrar suas preferências quanto a seus familiares mais próximos. É necessário que as mães e os pais aprendam a interpretar as formas que seus filhos cegos utilizam para relacionar-se com eles (p.156).

Para Ochaita e Espinosa, (2004), enquanto comumente a criança vidente para chamar a atenção do adulto, a primeira coisa que faz é dirigir o dedo indicador ao objeto, depois olha para o adulto e, por último, ambos dirigem seus olhares para o objeto. Por outro lado, “as crianças cegas têm sérias dificuldades para saber que existem os objetos que não toca” Ochaita e Espinosa (2004, p. 157). Daí a importância de buscar formas que permitam à criança sentir-se convidada à interação de modo que possa confiar no adulto que lhe apresenta um novo objeto.

De modo similar, o estudo de Bosa (2002), feito de modo comparativo entre crianças cegas e videntes, como os de Tadic et al. (2009), porém atento às formas não visuais de atenção conjunta como comentários, verbalizações e perguntas, orientação da cabeça ou do corpo em

direção ao campo visual da mãe, verificou que duas das quatro crianças com deficiência visual congênita participantes do estudo apresentaram nível maior de atenção conjunta que a média das crianças videntes participantes (Bosa, 2002, p. 362).

A autora salienta ainda, que a mediação das mães, que estavam sensíveis às necessidades específicas de suas crianças, descrevendo as propriedades dos brinquedos utilizados e encontrando semelhanças com os brinquedos que elas tinham em casa, teve um papel decisivo no desempenho dos participantes.

O estudo de Cunha e Enumo (2003), sobre a interação mãe-criança com deficiência visual aponta da mesma forma que para a integração dos sentidos para que a criança possa estabelecer significados:

(...) Na criança com DV, isso será feito, de forma alternativa, por adultos que, ao conversar com a criança, apontam para os aspectos relevantes dos objectos e a partir desses aspectos será formado o conceito. De um modo geral, em relação ao desenvolvimento do pensamento é necessário oferecer à criança DV, sistematicamente e de forma planejada, experiências que a criança normal tem, de modo assistemático e não planejado, quando ela interage em um ambiente rico em experiências (ENUMO et al., 1999 apud CUNHA & ENUMO, 2003, p. 37).

Ferrel (2006) complementa que na compreensão dos objetos pelas crianças cegas, a percepção ocorre juntando-se as partes para depois entender o todo ou mesmo “uma idéia de algo que nunca irá experimentar como um todo”. (FERREL, 2006, p.96)

Outro desafio para essas crianças é compreender a permanência dos objetos. Para isso, o autor sugere que a criança seja encorajada a tocar objetos que deixam cair e que sejam utilizadas as mesmas palavras sistematicamente para nomear um mesmo objeto.

É importante ainda dar à criança o tempo necessário para que receba um estímulo sensorial de cada vez, enquanto ela ainda não é capaz de integrar todas as informações sensoriais para compreender uma ação, objeto ou fenômeno. O autor exemplifica que “em um tempo, deixá-lo tocar em um objeto antes de apertá-lo para fazer barulho, e deixá-lo tocar os alimentos antes de dar-lhe para provar” (FERREL, 2006, p. 49).

Sobre a categorização, que “é uma forma de ordenar ou classificar pessoas e objetos” (FERREL, 2006, p. 35), Ferrel (2006) afirma que ela pode ser incentivada na criança deixando-a tomar contato com objetos e conhecendo suas características e diferenças.

Para isso, assim como para que a criança adquira habilidades motoras finas, o autor sugere que seja utilizada uma técnica chamada “mão sobre mão”, adaptada de acordo como ela sentir-se melhor. “Algumas crianças vão gostar da sua mão em cima da dela, enquanto outras com a mão em cima da sua”, para que possa saber como se realiza uma determinada atividade (FERREL, 2006, p. 100).

Nunes (2001) ressalta, entretanto, a importância de que a mão do educador seja colocada sob a mão da criança com deficiência visual num primeiro momento, garantindo que ela esteja no controle das ações realizadas, sendo convidada a explorar os objetos. Para a autora, dessa forma, o educador terá melhores possibilidades de que ela se sinta confiante e não se assuste.

Assim o reconhecimento das diferentes e bem sucedidas estratégias das pessoas cegas na apreensão do mundo circundante é compatível com a compreensão das diferenças de processamento da informação recebida por vários sistemas sensoriais e comunicativos. A defesa de Batista e Enumo (2000) das alternativas de aprendizagem das pessoas cegas não minimiza estas diferenças entre o cego e o vidente aprendiz de linguagem e destaca a perda de informação produzida pelo comprometimento do sistema visual. As autoras reconhecem, entretanto, o potencial de pleno domínio da linguagem ao longo do desenvolvimento das crianças cegas e compartilham com Warren (1994) que crianças cegas e videntes apresentam as mesmas capacidades discriminativas básicas em relação aos demais sistemas sensoriais. Esta afirmação tem por sustentação os resultados de pesquisas que indicam a inexistência de compensação sensorial que aconteceria com as crianças cegas, sobretudo, em relação ao tato.

Ao tratar de uma suposta compensação sensorial, o sistema sensorial recorrentemente mencionado é o tato. Ochaita e Rosa (1994) traçam um paralelo entre o tato e a visão. Atribuem a cada um deles função importante na percepção e na apreensão do mundo respectivamente para cegos e videntes. Consideram, entretanto, que a exploração perceptiva e a busca de informação pelo tato implicam lentidão e perda na apreensão de totalidades, pois a exploração pelo toque produziria a apreensão sequencial de aspectos dos objetos ou de situações e eventos. Destacam, ainda, que esta via de processamento teria o alcance dos braços de quem “vê com as mãos”.

O destaque dado à perda de informação pela via háptica é atenuado por Batista (2005) não só pelo destaque ao papel da linguagem na produção de referências para a apreensão do mundo, mas por articular o resultado das revisões de literatura de Warren (1994) e de Lewis (2003) sobre a capacidade dos cegos e o desenvolvimento da criança cega. Ao examinar as

propostas dos dois autores, Batista (2005) retoma a consideração sobre o papel preponderante da linguagem na aquisição de conceitos para a criança cega e também o relativiza, ao recuperar o papel da linguagem no desenvolvimento da maioria das crianças.

Da argumentação da autora no diálogo com os textos de Warren (1994) e Lewis (2003) se sobressai a alternativa à proposta “compensatória” sustentada pela comparação entre cegos e videntes e que elegerá, sempre, um ou mais sentidos para substituir a redução ou ausência de informação provida pelo aparato visual (BATISTA, 2005). Nem o tato nem a linguagem substituem a visão, de acordo com Batista (2005). Trata-se de mudar a pergunta para “[...] como se organizam e se integram as informações provenientes dos sentidos remanescentes e qual o papel da linguagem e do pensamento nesta organização?” (BATISTA, 2005, p.11).

Para Warren (1994) e Ferrel (2006), o desenvolvimento da criança cega ocorre em ordem e ritmo diferentes do da criança sem deficiência.

Ferrel (2006) destaca que isso ocorre pela quantidade de informações que as crianças cegas são obrigadas a juntar para compreender seu entorno e o que ocorre a seu redor, pois tem mais a aprender. Segundo ele, dessa forma, não se pode comparar o desenvolvimento de crianças cegas e videntes e o que poderia não ser considerado normal no desenvolvimento de crianças sem deficiência visual pode ser comum em crianças com a deficiência.

Ao mesmo tempo em que os estudos podem buscar os processos básicos de organização e integração sensorial na apreensão do mundo, algumas outras questões requerem igual atenção e destaque. Dentre elas, o fato de que, como qualquer outra criança, a criança com baixa visão e, pode-se estender a afirmação à criança cega, necessita da mediação do adulto na sua interação com o entorno, mas de um adulto que possa atender suas peculiaridades e que crie as condições necessárias para que ela compreenda “que o que ela ouve pode ser visto ou tocado. O que ela toca é para ver. O que ela vê é para tocar. Este é o caminho para a descoberta do mundo (...)” (BRUNO, 1997, p.52).

Corroborando com essa autora, Ferrel (2006), aponta que quanto mais a criança com deficiência visual, desde tenra idade, é estimulada a explorar seu entorno, tanto utilizando seus sentidos quanto através da descrição ou demonstração dos fenômenos que ocorrem ao seu redor, melhor será seu desenvolvimento global.

Entretanto, para que a criança explore seu entorno, precisa sentir-se convidada a fazê-lo. Nesse sentido, autores como Nunes (2001) e Ochaita e Espinosa (2004) apontam para a

necessidade de atentar-se aos centros de interesse da criança. Dessa forma, pode-se além de estabelecer uma boa relação com ela, utilizar esses interesses como ponto de partida para, ao conhecer a perspectiva da criança, ensinar-lhe algo de forma agradável.

Segundo Nunes (2001):

Partindo deste conhecimento pode seleccionar o vocabulário a usar, estruturar o seu dia a dia, dar reforços positivos e compreender a perspectiva da criança. Exemplificando, se ela gosta de movimento pode-se usá-lo para motivar a interação com outros pares (NUNES, 2001, p 32-33).

Maximizar as competências das crianças com deficiência visual para a aprendizagem de conceitos requer a investigação com igual persistência do potencial de condições favorecedoras à avaliação do potencial de cada criança. Algumas fortes tradições de ensino-aprendizagem destinadas a crianças com alguma deficiência convergem sobre a importância de se investigar o repertório que a criança apresenta para a elaboração de uma proposta educacional. Os estudos de Batista (2004) referem-se à necessidade de se considerar as singularidades de cada criança, mesmo aquelas com baixo índice de desenvolvimento.

Nesse sentido, Batista (2004) apresenta contribuições sobre práticas dos profissionais de saúde e educação voltadas a crianças com deficiência visual e com outros problemas orgânicos, sob uma perspectiva inclusiva, e discute o risco de prognósticos negativos desses profissionais, ressaltando que essa atuação em distintos momentos da vida da criança pode significar passos em direção à inclusão ou reduzir a participação dessa criança na sociedade.

Os resultados foram obtidos através de sua experiência em estudos dessas crianças em contextos que propiciavam a emergência de habilidades, bem como a observação e o incentivo de seus processos de aprendizagem. Ressalta que as dificuldades encontradas não eram decorrentes da cegueira, mas de problemas na interação familiar, assim como com outras pessoas com quem convivia e na escola, pois não favoreciam seu desenvolvimento cognitivo.

Ferrel (2006) alerta para o risco de que, ao fixar o desenvolvimento da criança com deficiência visual como mais lento, deixe-se de ensiná-la, e mais do que isso, a expectativa de que não aprendam também pode privá-las de um ensino adequado.

Segundo Batista, (2004), avaliações mais formalizadas, ainda que com caráter assistivo, fornecem um perfil inferior às reais capacidades da criança, enfatizando que “não se trata de

preconceitos vagamente localizados na sociedade”, mas, em muitos casos, de “ações profissionais com alto teor de respeitabilidade, como têm sido os laudos baseados em avaliações formais”. Contrapondo-se a esse modelo organicista, a autora afirma a necessidade de um foco em formas de encorajar o desenvolvimento da criança, obtendo assim resultados significativos.

Da mesma maneira, Batista, Cardoso e Santos (2006) discutem a questão dos procedimentos de avaliação em crianças com deficiência, centrando-se nos casos com baixos resultados. Analisando interações de seis crianças com deficiência visual, em geral associada a alterações no sistema nervoso central, síndromes, e outros problemas de origem orgânica, em grupos de convivência de caráter psicoeducacional, que tinham obtido baixos resultados em um teste padronizado WISC verbal, ou que foram consideradas “não testáveis”. Questionam a prática de atribuir-se esses resultados apenas às questões orgânicas da deficiência que apresentam poucos aspectos favoráveis no seu desenvolvimento. Utilizaram então uma avaliação assistida. Os resultados apontaram para habilidades nessas crianças, muitas vezes indicando momentos iniciais de aquisição de novos modos de representação, ainda instáveis, o que embora não se aplique ao conceito de frequência, demonstra as possibilidades de seu desenvolvimento proximal.

Com isso, observa-se que as autoras se ativeram ao que era significativo para a criança, ao seu repertório de entrada e de certa maneira, ao seu universo afetivo: ao tornar a atividade convidativa às crianças, baseadas em seus centros de interesse, ao invés de impor, garantiram a participação das crianças, no caso, em brincadeiras – demonstrando assim intenção de comunicar e interagir.

Segundo as autoras, o fato de terem sido percebidas novas habilidades de representação simbólica da criança deve-se também ao fato de a criança não ser obrigada a atingir metas de desempenho e ao fato de estarem à vontade no ambiente, com pessoas e objetos culturalmente significativos.

Para a criança com deficiência visual ter condições de agrupar as experiências sensoriais, de modo a atribuir significados adequados a essas experiências, é imprescindível a investigação de formas de mediação úteis à organização de condições favoráveis à aprendizagem de conceitos pela criança cega ou com baixa visão. Tudo isso levando em conta que a organização sensorial da criança com deficiência visual é fundada em parâmetros de percepção distintos dos construídos num mundo culturalmente formatado pelos da normovisão.

Assim, o presente estudo pretende descrever e analisar estratégias de comunicação e interação social de uma criança com deficiência múltipla; deficiência visual (cegueira congênita), e deficiência física, (paraparesia), em situações de intervenção, realizadas em conformidade com as necessidades e iniciativas da criança.

Diante do fato de que a criança participante deste estudo apresentava uma linguagem verbal incipiente e precisava de suporte para uma comunicação mais efetiva, bem como não aceitava ser tocada por terceiros, quando não estivesse no controle da situação (apenas aceitando toque da pesquisadora quando pegava a mão desta e colocava em seu corpo, geralmente nas mãos, nas pernas ou nas costas). Verificou-se que seria urgente, a investigação de sinais comunicativos utilizados pela criança e que, para o educador, podem indicar os centros de interesses dela, e com base nisso, estruturar abordagens de interação eficientes por parte do mediador.

Para criar condições favoráveis à aprendizagem ou à comunicação pela criança, foram observados alguns estudos sobre contação de histórias, pois utilizam estratégias eficientes e lúdicas de comunicação.

Assim como a contação de histórias, as interações podem ser uma forma eficiente de possibilitar que o indivíduo seja colocado em contato com novos conceitos, quando contém aspectos experienciados por ele. Segundo Almeida (2009):

(...) Podem ser utilizados textos literários como metáforas, ou seja, como representações de contingências presentes na vida do indivíduo. Essas comparações podem ampliar o contato do leitor ou do ouvinte, tanto com o ambiente descrito na história como podem ampliar o contato com seu próprio ambiente, desde que seja possível estabelecer relações de semelhança entre contingências presentes no texto e as contingências presentes na vida do cliente (ALMEIDA, 2009, p. 19).

Aqui, um paralelo com a contação de histórias é fundamental, dado que, por exemplo, como afirmado por Whitehurst e Cols (1988), apud. Mota, Enumo, Rodrigues e Leite (2006), por meio de uma entonação de voz coerente com o sentido de cada texto/enunciação pode-se auxiliá-la na compreensão de palavras desconhecidas.

Além do uso de elementos de contação de histórias, é importante dar à criança oportunidades de explorar seu entorno. Para Bruno (1997) e Ferrel (2006), a partir do contato com objetos e fenômenos que as cercam, aliados a explicações verbais, a criança com deficiência

visual pode atribuir-lhes significado ao estabelecer similaridades e diferenças, fazer generalizações e refletir sobre eles.

Faz-se necessário atentar-se à forma como elas percebem seu entorno dando-lhes explicações quando necessário. Isso é ainda mais importante para a criança com deficiência visual, pois, enquanto as imagens visuais são suficientes para a compreensão da criança sem essa deficiência, a criança com deficiência visual necessitará de contextualizações mais específicas.

É fundamental, pois, despertar o interesse da criança pelo que lhe é exterior para propiciar-lhe um desenvolvimento integral. Ela precisa do auxílio do adulto para sintetizar as novas experiências de contato, pois apenas através de estímulos táteis e sinestésicos não teria como condensar suas experiências e transformá-las em conceitos.

Neste sentido, como já foi dito, as características da criança participante do estudo levaram a pesquisadora a adequar os objetivos às reais necessidades da criança, já que ela tinha receio de estabelecer qualquer contato físico com outra pessoa, bem como tocar objetos desconhecidos e muita dificuldade para comunicar-se. Sendo a comunicação e a interação componentes fundamentais para a aprendizagem de conceitos, optou-se por conhecer sinais comunicativos expressados pela criança que, compreendidos pelo interlocutor, poderiam favorecer a comunicação e as interações com e por ela. Subjacente ao objetivo da pesquisa havia, assim, o questionamento: quais componentes da comunicação verbal ou não verbal podem auxiliar as interações com e pela participante?

1.5 Objetivo geral

Descrever e analisar estratégias de comunicação e interação social de uma criança com deficiência múltipla; deficiência visual (cegueira congênita), e deficiência física, (paraparesia), em situações de intervenção realizadas em conformidade com as necessidades e iniciativas da criança.

1.6 Objetivos específicos

Identificar iniciativas de interação;

Identificar estratégias vocais e não vocais de comunicação;

Identificar e categorizar formas de expressão utilizadas pela participante, para exprimir agrado (contentamento, satisfação, ou interesse) ou desconforto.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram deste estudo uma criança do sexo feminino, com quatro anos de idade no início da pesquisa, com deficiência múltipla deficiência sensorial/visual (cegueira congênita) e deficiência física (paraparesia) com diagnóstico não confirmado de toxoplasmose e citomegalovírus), e como informante, sua mãe. A criança recebia atendimento em uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Saúde de uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo. Para este estudo, a criança será indicada como M. (inicial de nome fictício).

Por volta dos dois meses de idade M. começou a ser atendida na instituição. Seu prontuário indica que nasceu prematura, aos sete meses. Ficou internada por dois meses. Apresenta deficiência múltipla (deficiência física e sensorial/visual, cegueira, congênitas) tendo o diagnóstico não confirmado de seqüela de toxoplasmose e citomegalovírus; tem hidrocefalia, mas não usava válvula. Por meio de exame de ultrassom, verificou-se deslocamento total da retina.

M. morava em uma cidade vizinha à da instituição, em área rural, com a mãe, trabalhadora do lar, o pai, trabalhador rural, e os irmãos: uma menina e um menino, respectivamente de sete e nove anos de idade, no início da pesquisa.

Para chegar à instituição, M. e a mãe saíam às cinco horas da manhã de casa e eram transportadas na ida e na volta por uma perua Kombi, cedida pela Secretaria da Saúde do município em que moravam. Elas chegavam às sete horas da manhã, quando a avó as aguardava e auxiliava a mãe a levar a criança aos atendimentos da instituição, que era freqüentada por M. duas vezes por semana: era tendida nas duas vezes por fisioterapeuta, e recebia um atendimento por semana de fonoaudiologia e pedagogia. Com certa frequência, quando necessário, M. era atendida por profissionais da área de odontologia, pediatria e ortopedia da própria instituição.

Por volta das onze horas voltavam para a cidade em que viviam, e seguiam até a escola municipal de educação infantil, que M. passou a freqüentar, na mesma semana em que a pesquisa teve início.

As sessões com a criança eram realizadas depois dos atendimentos fisioterápico e pedagógico, iniciando-se por volta das nove horas da manhã e terminando por volta das dez, com

aproximadamente uma hora de duração. A criança utilizava prótese ortopédica, o que, segundo a mãe e a avó a incomodava muito, chegando a deixar marcas nos pés.

Por meio de entrevista semiestruturada com a mãe, foram feitas questões com o fim de levantar informações favoráveis à aproximação com a criança bem como identificar condições favoráveis à comunicação com e pela criança participante da pesquisa. Essa entrevista com a mãe permitiu identificar os centros de interesse da criança, a forma como a mãe e a família interagem com ela, e como ela interage e, ainda, sinais comunicativos diante de pessoas familiares e desconhecidas, favorecedores do entendimento do que ela estava percebendo do seu entorno, bem como algumas situações cotidianas que lhe eram agradáveis, ou que lhe causavam desconforto, que a pesquisadora procurou evitar visando a confiança da criança, minimizando situações geradoras de insegurança e motivando a criança a interagir e a comunicar-se. Inicialmente, foram realizadas duas sessões de familiarização com M., com o intuito de alimentar a confiança dela na pesquisadora. Após essas, foram realizadas quatro sessões de intervenção/procedimento de ensino, tomando como base o relato da mãe durante a entrevista, a partir das quais, também foi possível identificar alguns aspectos importantes sobre M. – aspectos esses que revelam características sobre os centros de interesse da criança e formas de interação e comunicação utilizadas por ela. Essa atenção às necessidades, iniciativas e centros de interesse da criança continuaram ocorrendo durante as sessões de intervenção e nortearam a forma como as intervenções eram realizadas.

M. gostava muito de cantar e de ouvir músicas sertanejas e de uma banda de Axé. Ela demonstrava igual interesse por cantigas infantis e por atividades rítmicas, e jogos rítmicos com palmas, criados por ela (geralmente, M. gostava de bater palmas segurando as mãos da pesquisadora e bater as palmas das mãos da pesquisadora uma contra a outra ou pegar uma mão da pesquisadora e outra da auxiliar de pesquisa, batendo-as uma contra outra, criando uma sequência rítmica; ou bater as mãos da pesquisadora contra alguma superfície, ou nas costas quando estava tocando música, seguindo o ritmo).

M. manifestava intensa alegria, chegando a gargalhar, diante de barulhos fortes tanto produzidos por ela, como por outra pessoa (como o de metal contra metal e de rojão, por exemplo), mas tinha medo de barulho de caminhões; quando os ouvia, assustava-se e chorava. Brincava com movimento, tanto jogando bola com as mãos quanto sendo empurrada pelo irmão em um velocípede; brincava também de pega-pega com os irmãos (arrastando-se sentada e

seguindo o ruído que eles produziam com os pés para facilitar a localização) e brincava de escorregar da sua cama ao chão, deitada de ponta-cabeça.

M. frequentemente apresentava movimentos repetitivos (estereotípias), e repetia muito também o que ouvia nos ambientes que frequentava (apresentava fala ecológica), o que ocorria com maior frequência quando não existia música tocando, quando não havia ninguém interagindo com ela, ou ainda quando não estava fazendo nenhuma atividade.

M. rejeitava contato físico de desconhecidos sempre, e de conhecidos quando não avisada com antecedência. Geralmente preferia tocar a mão de outras pessoas a ser tocada na mão por elas. Por outro lado, dizia “oi” e fazia gesto para indicar “tchau”, tanto para pessoas conhecidas quanto para as desconhecidas. Beijava e abraçava pessoas conhecidas e aceitava da mesma forma receber beijo e abraço delas. Rejeitava situações novas para ela, como tocar em objetos desconhecidos, ou mesmo objetos muito ásperos, lisos e frios. Durante a pesquisa, observou-se que isso parecia não ocorrer quando essas texturas estavam em objetos dos quais ela gostava. Não gostava também de ter a mão colocada sobre algum objeto, principalmente quando não avisada, com detalhes.

Sua linguagem oral constituía-se na maior parte das vezes por olofrases, ou por frases curtas, mas compreendia bem pedidos simples, embora nem sempre os acatasse. Apesar de ter uma linguagem verbal incipiente, suas vocalizações e movimentos corporais revelavam muito sobre os momentos que lhes eram agradáveis e aqueles que não eram.

2.2 Local

O estudo foi realizado em uma instituição pública, vinculada à Secretaria Municipal de Saúde de uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo. Fundada em 1982, a instituição desenvolve atividades destinadas a crianças e adolescentes com deficiência física, visual, auditiva, com má formação congênita labiopalatal, múltiplas deficiências ou com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor de zero a catorze anos de idade.

A instituição conta com uma equipe multidisciplinar, composta por fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos especializados, professores, professores de educação física adaptada, monitores e assistente social. Na área médico-

odontológica, conta com auxiliar de enfermagem, neuropediatra, otorrinolaringologista, fisiatra, ortopedista, oftalmologista, urologista e pediatra.

2.3 Condições ambientais

2.3.1 Ambiente da entrevista

A entrevista com a mãe foi realizada, nos dias 02 e 16 de março, na sala de uma das pedagogas da instituição. Nesta sala havia uma mesa de escritório, três cadeiras, um jogo de mesa e duas cadeiras infantis, um armário e duas caixas de plástico em que eram guardados brinquedos, uma pia pequena com sabonete e um toalheiro com toalhas descartáveis.

Devido à necessidade dos profissionais da instituição em usar essa sala, do dia 23 de março em diante, tanto as entrevistas, como as sessões de familiarização e intervenção/proposta de ensino foram realizadas em uma sala usada para atendimentos fisioterápicos e do grupo de estimulação precoce. Nessa sala, existia uma mesa de escritório, duas cadeiras, um jogo de mesa e cadeiras infantis, dois armários, uma maca, uma cama grande com almofadas, e um espelho.

Figura 1— Diagrama da Sala de Entrevista ocorrida nos dias 02 e 16 de março de 2011.

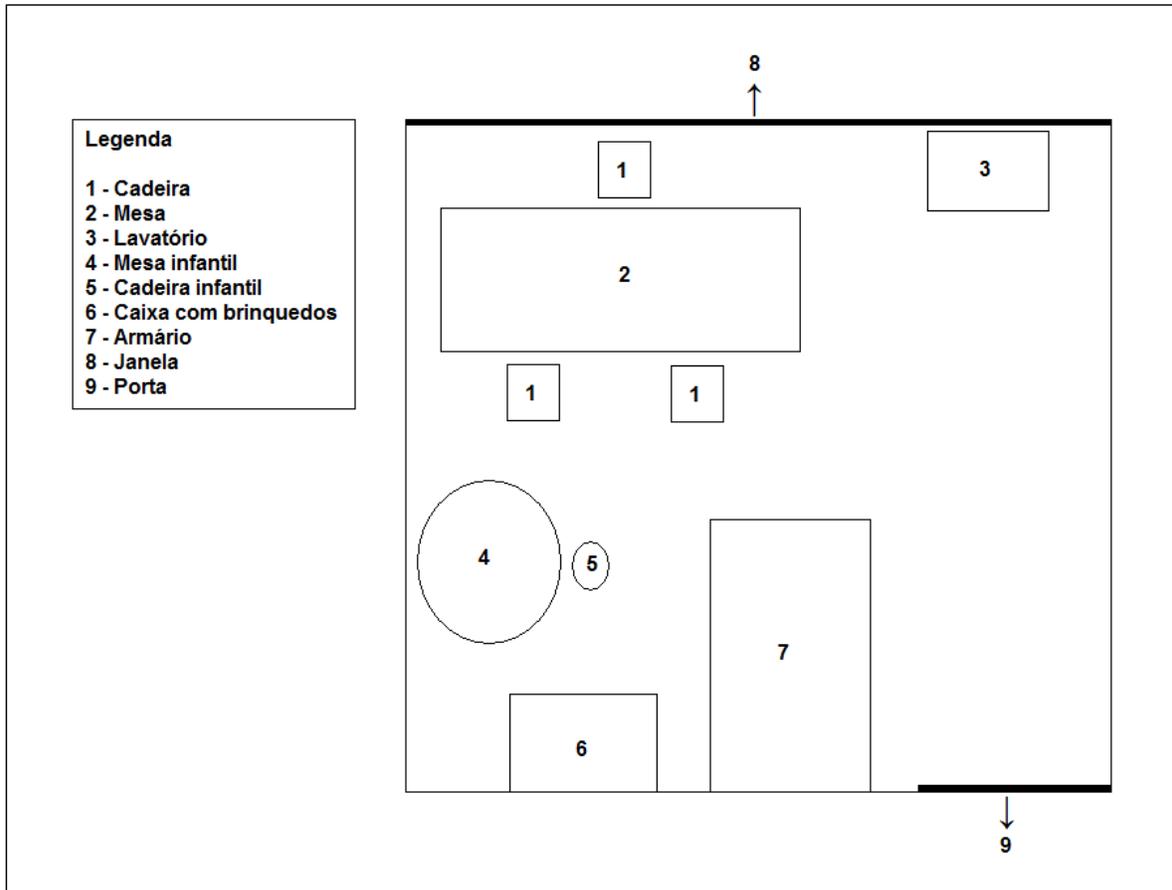
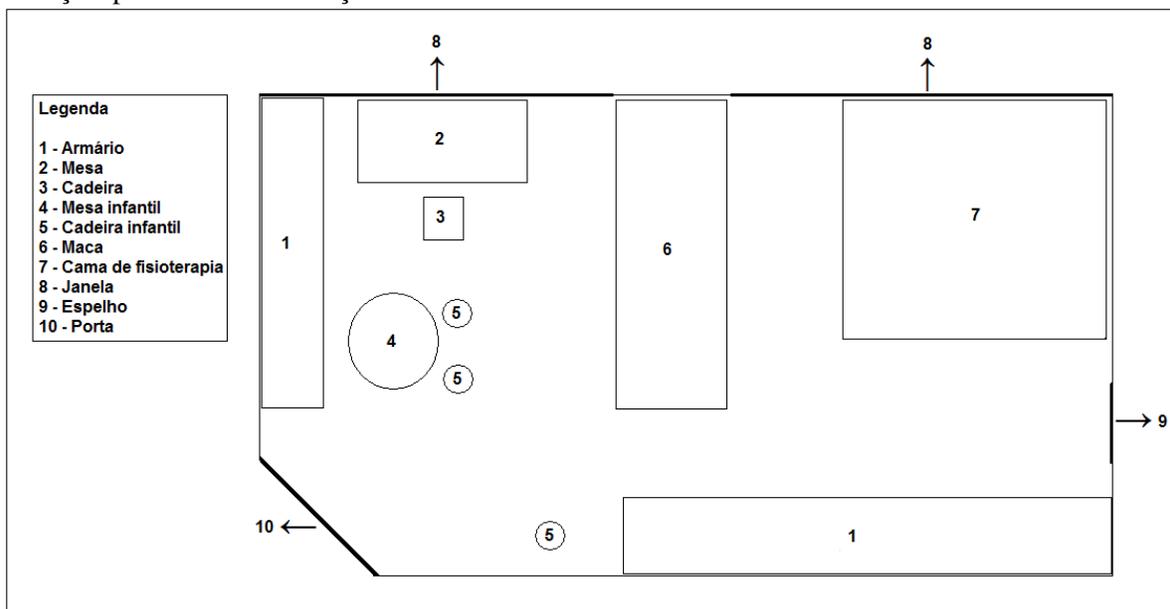


Figura 2 — Diagrama da sala em que foram realizadas entrevistas com a mãe da criança e sessões com a criança a partir de 23 de Março de 2011.



2.4 Procedimentos éticos

A responsável por M. e a instituição foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, as questões éticas, e que a adesão era voluntária. Foram informados também do direito de desistir a qualquer momento. M. tinha também o direito de encerrar as sessões ou encerrar uma atividade, sem que isso tivesse implicações.

Quanto ao acesso às gravações em áudio ou filmagens, os responsáveis foram informados de que seriam acessadas apenas pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa e utilizadas para fins científicos, em encontros científicos, revistas de divulgação científica e de forma alguma seriam expostas ao público com qualquer identificação da participante.

A responsável pela participante e a instituição assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos com protocolo N° 23112.00419812010-00.

2.5 Familiarização

Momentos de interação e brincadeiras com a criança foram propiciados durante o período de familiarização, tomando como referência as afirmações da mãe sobre as formas de comunicar-se e os centros de interesse da criança.

Para tanto, foram utilizadas atividades semiestruturadas envolvendo ouvir e cantar músicas infantis tocadas em CD, toques dados próximos à criança, na criança ou pela criança na pesquisadora no ritmo da música, jogo com bola, martelo de plástico, tambor de plástico, tecidos, para observar situações das quais a criança gostava ou não; suas reações às ações da pesquisadora (vocalizações, aproximações ou esquivas, demonstrando agrado ou desconforto); de modo a manter a criança no controle das ações realizadas, convidando-a a interação, respeitando o tempo em que se mantinha em cada atividade e dando-lhe certa possibilidade de escolha do que gostaria de fazer em cada momento.

As sessões ocorreram na sala de estimulação precoce de uma das pedagogas da instituição. Como vários profissionais da instituição utilizavam essa sala para guardar seus pertences, as sessões eram diversas vezes interrompidas pelo abrir e fechar da porta da sala e pelo vai-e-vem de pessoas, inclusive a mãe e a avó de M., que também podiam entrar e sair da sala

quando quisessem. Isso fazia com que a criança se dispersasse da atividade que estivesse realizando, observando os ruídos produzidos por quem tivesse entrado, voltando a cabeça na direção do som, e, quando podia reconhecer a voz, ou era avisada sobre quem havia entrado, chamando pela mãe, pela avó, ou pelo profissional.

Por outro lado, o fato de a mãe e a avó poderem entrar a qualquer momento foi positivo para que a mãe, ao observar a descrição do que ia sendo feito para a criança e a antecipação verbal do que iria ocorrer para M. pela pesquisadora, pudesse ter modelos de como fazê-lo; isso pôde ser observado em algumas sessões de familiarização em que a pesquisadora, a criança, a mãe e a avó jogavam bola. A mãe e a avó que inicialmente não avisavam M. de que iriam jogar a bola passaram a fazer isso depois de observarem que a pesquisadora o fazia e que a criança esperava que a bola chegasse, com as mãos para cima, gargalhando.

Em algumas das sessões, desde a familiarização à intervenção/procedimento de ensino, M. demonstrou intensa agitação ao chegar à sala, chorando e gritando muito. Nessas ocasiões, a pesquisadora ia falando com a criança, cantando, e colocando em baixo volume as músicas em CD das quais M. gostava. Depois de algum tempo, M. se acalmava e interagiu com tranquilidade.

No Quadro 1 são apresentadas as datas, a duração e o local das sessões de familiarização com a participante.

Quadro 1 – Data de cada sessão de familiarização com a criança, duração e local.

Dia da sessão de familiarização	Duração da sessão	Local
24 de março de 2011	62 minutos	sala usada para atendimento fisioterápico e atendimento do grupo de estimulação precoce
31 de março de 2011	95 minutos	sala usada para atendimento fisioterápico e atendimento do grupo de estimulação precoce

2.6 Coleta de dados

2.6.1 Entrevistas com a mãe da participante

Foram realizadas entrevistas com a mãe da criança por meio de ajustes ao instrumento Avaliação Educacional de Alunos Com Baixa Visão e Múltipla Deficiência na Educação Infantil desenvolvido por Bruno (2005), visando levantar condições favoráveis à comunicação com e pela

criança participante da pesquisa e informações favoráveis a aproximação com a criança para planejar as brincadeiras e objetos que seriam utilizados no período de familiarização e intervenção com a criança.

Buscou-se deixar a mãe à vontade para responder apenas as questões frente às quais se sentisse confortável e, nos momentos em que ela mostrou-se mais fragilizada, foi ressaltado que ela poderia responder só o que desejasse. Como a mãe se emocionou muito diante de questões sobre preocupações com relação à criança, não foram levantadas questões sobre desejos e expectativas.

As entrevistas foram realizadas inicialmente na sala de uma das pedagogas para os primeiros dois encontros com a mãe e posteriormente, conforme necessidade dos profissionais em utilizar a sala, ocorreram em outra destinada aos atendimentos de grupos de estimulação precoce, de outra pedagoga da instituição. Os encontros com a mãe para a entrevista ocorreram em sessões de, em média, quarenta minutos, com a frequência de uma vez por semana, durante cinco semanas, no período em que a criança recebia atendimento fisioterápico em outra sala.

No Quadro 2 são informadas as datas, a duração e o local no qual se realizou cada sessão de entrevista com a mãe da criança.

Quadro 2— Data de cada encontro para entrevista com a mãe participante, tempo médio de duração e local.

Data do encontro com a mãe	Duração	Local
02 de março de 2011	60 minutos	sala de uma das pedagogas da instituição
16 de março de 2011	45 minutos	sala de uma das pedagogas da instituição
23 de março de 2011	68 minutos	sala usada para atendimento fisioterápico e do grupo de estimulação precoce
31 de março de 2011	10 minutos	Sala usada para atendimento fisioterápico e do grupo de estimulação precoce
14 de abril de 2011	13 minutos	sala usada para atendimento fisioterápico e do grupo de estimulação precoce

2.6.2 Intervenção/Procedimento de ensino

Foi realizada em média uma sessão por semana, a depender do comparecimento da criança e do calendário da instituição, durante quatro semanas, com o objetivo de identificar

características sobre os centros de interesse da criança, bem como formas de interação e comunicação utilizadas por ela.

Abaixo, segue o Quadro 3 no qual são apresentadas as datas, a duração e o local de realização das sessões com a participante.

Quadro 3 – Data de cada sessão de intervenção/procedimento de ensino, duração e local.

Data da sessão	Duração	Local
05 de maio de 2011	46 minutos	Sala usada para atendimento fisioterápico e do grupo de estimulação precoce
12 de maio de 2011	66 minutos	Sala usada para atendimento fisioterápico e do grupo de estimulação precoce
26 de maio de 2011	66 minutos	Sala usada para atendimento fisioterápico e do grupo de estimulação precoce
30 de junho de 2011	56 minutos	Sala usada para atendimento fisioterápico e do grupo de estimulação precoce

2.7 Materiais

CD Player e CDs com músicas infantis diversas: Utilizados para convidar a criança à interação, já que segundo afirmado pela mãe durante a entrevista, a criança gostava de músicas. Os CDs também foram utilizados a fim de observar a compreensão de M. sobre letras, assim como sinais comunicativos que indicam agrado ou desconforto diante da música (manter a atenção, pedir outra, irritar-se, pedir a mesma, ou dirigir a atenção para outra coisa).

Bolas de plástico com uma parte encapada com os diferentes tecidos (veludo, malha fria e soft) para verificar se a criança apresentava resistência a tocar essas diferentes texturas, e a forma como manifestava agrado e desconforto.

Martelo de plástico que emite som quando pressionado, e tambor de plástico, para observar se a criança demonstrava agrado ou desconforto e se as ações comunicativas da pesquisadora poderiam auxiliar na motivação da criança em tocar e brincar com esses objetos.

2.8 Equipamentos

Cama de fisioterapia da própria instituição;

Gravador da marca Powerpack e modelo DVR N520, para registrar as entrevistas com a mãe da criança e as familiarizações;

Câmera filmadora: Em função da disponibilidade em cada momento, foram usadas marcas e modelos distintos; marca JVC, modelo GZ hm 300 Everio e a câmera do telefone celular da marca Nokia, modelo E71, para registrar as familiarizações e sessões de intervenção com a criança participante da pesquisa;

Computador: Para registro escrito das sessões e anotações do diário de campo.

2.9 Instrumento

Ajustes ao Instrumento para Avaliação Educacional de Alunos com Baixa Visão e Múltipla Deficiência na Educação Infantil (BRUNO, 2005).

Os ajustes ao instrumento de Bruno (2005), elaborados por, Villela, Ferroni e Gil (2011), foram feitos em três etapas. Na primeira, foi feita a leitura de todo o instrumento e foram selecionados os itens de interesse quanto às informações a serem fornecidas pelos pais (neste caso, a mãe). Na etapa subsequente, foram analisados cada item do instrumento quanto ao tipo, quantidade e detalhamento da informação solicitada à mãe sobre o repertório da criança e foram propostas alterações.

Na terceira etapa, a versão ajustada foi submetida a um terceiro pesquisador, que discutiu cada um dos itens em relação à definição do contexto ao qual a criança estaria respondendo, esclarecimento à mãe sobre o que estava sendo perguntado, além da adequação de cada item do instrumento ao nível de escolaridade e às referências das quais a mãe dispunha para poder responder.

Embora a criança participante desse estudo apresentasse cegueira e não baixa visão, o uso do instrumento justifica-se, pois “propõe avaliar a criança, a família, o ambiente natural, as estratégias e adaptações necessárias à promoção do processo de desenvolvimento e aprendizagem” (BRUNO, 2005, p. 2). Além disso, desconsiderados os aspectos exclusivamente visuais, fornece informações úteis ao planejamento de ações educativas centradas na criança em estudo.

O instrumento original engloba, conforme Bruno (2005):

- 1) Formulário para entrevista com pais e professores;
- 2) Protocolos para Avaliação Funcional de Habilidades Visuais e Necessidades Adaptativas;
- 3) Protocolo para Avaliação do Desenvolvimento e Necessidades adaptativas;
- 4) Ludodiagnóstico;
- 5) Teste Bust Play Card para confirmação da acuidade visual (BRUNO, 2005, p. 1).

Foi utilizado o “Formulário para entrevista com pais e professores”, que engloba concepções dos pais sobre a criança; sobre estratégias e adaptações de materiais; preocupações, desejos e expectativas dos pais e o “Protocolo para Avaliação do Desenvolvimento e Necessidades Adaptativas”, que envolvem a interação, comunicação e linguagem; habilidade sensorio-motora; conhecimento físico, função simbólica e pré-operatória; autonomia e competência social, utilizado para a realização das entrevistas com a mãe da criança, bem como para a discussão dos resultados. Os ajustes constam no apêndice A da presente pesquisa. As afirmações feitas no formulário foram transformadas em perguntas, buscando facilitar o entendimento e evitar que a mãe fosse induzida a responder de forma afirmativa.

Algumas questões foram modificadas de acordo com a proposta da pesquisa para verificar tanto os centros de interesse da criança, quanto os indícios dos sinais comunicativos manifestados por ela, por exemplo: na primeira questão do formulário desenvolvido por Bruno (2005), a mãe é indagada sobre como é seu filho, tendo à disposição uma lista de várias alternativas sobre sentimentos possivelmente manifestados pela criança. Nos ajustes realizados, a mãe foi questionada sobre “em que situações seu filho demonstra estar”, ao que se segue a mesma lista de alternativas. Esses ajustes tornaram possível identificar algumas situações diárias das quais a criança gostava ou frente às quais se sentia incomodada, o que inclusive favoreceu as interações da pesquisadora com a criança desde o início.

Outras questões que continham vocabulário de difícil compreensão para a mãe foram ajustadas, de modo a favorecer seu entendimento sobre a informação que se pretendia verificar. Por exemplo: Na vigésima primeira questão do item “Interação, comunicação e linguagem” do formulário de Bruno (2005), a mãe é questionada se o filho utiliza “pronomes na 1ª e 3ª pessoas”; em lugar disso, foi perguntado à mãe se “Quando a filha fala dela mesma, diz “eu” ou diz “ela”. E quando se refere a você, diz, “você”, ou diz outra coisa”. Algumas questões anteriores e subsequentes a esta foram também resumidas e agrupadas em uma única questão, de modo a

também, além de facilitar a compreensão, diminuir o número de itens a serem respondidos, evitando, tanto quanto possível causar fadiga à informante. Por isso, em alguns itens não há o mesmo número de questões do que o que consta no formulário de Bruno (2005).

Tendo em vista a cegueira da criança, não foram utilizados os “Protocolos para Avaliação Funcional de Habilidades Visuais e Necessidades Adaptativas”, e o “Teste Bust Play Card para confirmação da acuidade visual”, destinados a crianças com baixa visão.

Da mesma forma, não foram utilizadas as cenas lúdicas do ludodiagnóstico proposto pela autora (que continham quatro cenas intituladas): “Que tal, vamos fazer um lanche?”; “Vamos brincar de faz-de-conta?”; “Como as coisas funcionam?”; e “Vamos brincar de circo ou de fazenda?”. Verificou-se que essas cenas, ainda que voltadas a situações de brincadeira, favoráveis a uma avaliação lúdica centrada em jogos simbólicos incorporados à cultura brasileira não atendiam às demandas da criança em questão.

Com base nos relatos da mãe durante a entrevista e nas observações durante a familiarização com a criança sobre seus centros de interesse, constatou-se que ela rejeitaria os brinquedos propostos por Bruno (2005). Assim, foi mais urgente focar nas interações com a criança visando o estabelecimento da confiança dela na pesquisadora, utilizando brinquedos já conhecidos para depois introduzir paulatinamente brinquedos diferentes, de modo a evitar o risco de causar-lhe desconforto e prejudicar sua confiança na pesquisadora.

Essa decisão de não usar os brinquedos propostos por Bruno foi coerente com o objetivo inicial de que a avaliação fosse significativa para a criança em questão, como proposto pela própria autora.

2.10 Tratamento dos dados

Transcrição da entrevista individual com a mãe da criança. Inicialmente, foram transcritas as respostas da mãe às questões de forma literal, depois disso, foi feita a análise do relato da mãe conforme temas tratados nos ajustes ao Instrumento para Avaliação Educacional de Alunos com Baixa Visão e Múltipla Deficiência na Educação Infantil (BRUNO, 2005). Por fim, o material foi examinado repetidas vezes e foram ressaltados os aspectos relacionados às condições favoráveis à comunicação com e pela criança participante da pesquisa.

Transcrição da intervenção/procedimento de ensino com a criança. Inicialmente as transcrições das intervenções foram feitas literalmente, buscando descrever tudo o que acontecia durante a interação entre a pesquisadora e a participante do estudo, obedecendo a sequência das ações da pesquisadora e da participante.

Depois, foram observadas situações que eram interessantes para a criança mantendo sua atenção por mais tempo, e as que não interessavam, e como ela manifestava agrado ou desconforto.

2.11 Análise dos dados

Análise dos dados obtidos nas transcrições das entrevistas individuais com a mãe: as transcrições foram analisadas de modo a destacar qual o repertório de entrada da participante e identificar seus centros de interesse nos ambientes que frequenta.

Observação de comportamentos comunicativos da criança durante o período de intervenção que indicassem agrado ou desconforto por meio de suas ações mais frequentes durante as interações;

Classificação das interações entre a criança e a pesquisadora, e dos atos comunicativos da criança, a partir do exame repetido de uma amostra dos registros das sessões, divididos em episódios. Assim, para assinalar o início de cada episódio, foram observadas as ações desempenhadas pela pesquisadora, ou pela criança, seguidas de reciprocidade pelo interlocutor.

Já o término de um episódio foi determinado pela ação ou reação da criança, de modo a deixar de fazer o que estava fazendo, ou de a pesquisadora mudar de atividade, ou ainda, quando a interrupção da atividade por alguma outra pessoa fazia com que a criança mudasse o que estava fazendo. Em momentos em que a alguns comportamentos se repetiam sem modificação alguma nos episódios foram feitos recortes para tornar mais clara à análise.

Posteriormente, para melhor sistematização das interações da criança, e de algumas formas de expressão utilizadas por ela de modo a comunicar agrado ou desconforto, foram adaptadas, de acordo com os dados obtidos, as categorias de análise do estudo de Silva e Batista (2007) em acordo com o contexto em que ocorrem e à função que exercem, adaptadas do estudo de Rodriguez e Moro (1999).

2.12 As categorias de análise

Para análise dos dados foi elaborado um sistema de categorias organizado de modo a descrever o desempenho da participante e categorias relativas à intervenção da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa. Foram elaboradas três categorias relativas ao desempenho da participante, duas das quais com subcategorias. Uma única categoria, subdividida em três outras categorias descreveu o desempenho da pesquisadora e da auxiliar. O título, a descrição e exemplos de cada uma das categorias são apresentados a seguir.

1 - Pedir atenção: Chamar, indicar onde está para algum dos envolvidos na interação. Exemplo: chamar pela pesquisadora que havia se levantado e em seguida esticar o braço para buscá-la na direção em que ela estava, dizer “tá aqui”, quando a pesquisadora demora a interagir por algum motivo, ou: “óia, tia Tê”.

2 - Formas de expressão da participante: Estado expressado pela criança relacionado a uma ação ou a um dos envolvidos nas interações (tom de voz, vocalizações, fala, riso, grito, movimentos corporais).

a) Agradado (contentamento, satisfação, ou interesse): Expressões indicadoras de agrado ou contentamento. Exemplo: Rir, bater nas pernas e balançar o corpo para um lado e outro depois de segurar um punho da pesquisadora e outro da auxiliar de modo a aproximar e afastar a palma da mão de cada uma e elas atribuírem significado a cada ação no ritmo controlado pela criança, dizer “pronto!”, indicando que poderiam cantar, depois de a atividade deixar de ser interrompida por terceiros, ou dizer: “essa eu gosto!” (referindo-se à música), ou ainda segurar um dos punhos da pesquisadora, balançá-lo e colocá-lo sobre suas costas de forma que a mão da pesquisadora toque nelas de forma rítmica.

b) Desconforto: Expressões indicadoras de desagrado ou descontentamento. Exemplo: Dizer “pronto!” (brava) para a pesquisadora depois que esta toca-lhe as pernas; causando-lhe susto ou desconforto; vocalizar “Hããã!”, depois que a pesquisadora segura junto com ela um brinquedo para dar uma explicação; assobiar rápido e forte, depois que a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa tocam-lhe a mão sem que ela queira ou espere a ação.

3 - Linguagem da participante: Vocalizações, fala, ou linguagem não-verbal: utilizada pela criança durante as interações

a) **Descontextualizada:** Vocalizações, fala, ou linguagem não verbal que não apresentam ligação com o contexto em que foram produzidas. Exemplos: dizer “bom dia!” muito após o início da sessão, quando estava deitada no colchão;

b) **Contextualizada:** Vocalizações, fala, ou linguagem não verbal que apresentam ligação com o contexto em que foram produzidas. Exemplos: segurar um dos punhos da pesquisadora, balançá-lo e colocá-lo sobre suas costas de forma que a mão da pesquisadora toque nelas de forma rítmica, após a pesquisadora perguntar-lhe: “o que é para fazer com a mão nas costas”, dizer: “vamo Marcha Soldado?”, perguntando se poderiam cantar “Marcha Soldado”), ou “ela gosta” (referindo-se à música ou ao toque), ou ainda, “aêê!” (ao colocar uma das mãos da pesquisadora em suas costas, indicando que era isso o que queria).

c) **Com sentido próprio,** diferente do que é culturalmente estabelecido ou que pode conter vários significados possíveis: Vocalizações, fala, ou linguagem não verbal produzidos, que podem estar ligados a vários elementos do ambiente. Exemplo: dizer: “tô dançano”, ao bater as mãos no colchão, ou “ela gosta”, ao estar deitada e ser interrogada se queria levantar-se.

4 - Intervenção da pesquisadora:

a) **Vocal/fala:** Intervenções, ou explicações feitas por meio de vocalizações ou fala. Exemplo: “vou pegar um brinquedinho que as tias trouxeram, faz um barulhinho...” (explicando), “o que é para fazer com a mão nas costas? (atribuindo significado à ação da criança, depois que segura o punho da pesquisadora e o leva atrás do corpo, balançando-o de modo que a mão da pesquisadora lhe toque as costas), ou “vamos brincar? Vamos bater no ritmo da música?”(convidando a criança a bater sua mão no bumbo de brinquedo).

b) **Contato físico:** Toques na criança ou próximos a ela. Exemplo: bater as mãos no colchão próximo à criança para indicar-lhe a presença, bater palmas, ou mesmo no colchão no ritmo da música para convidá-la a fazer o mesmo, ou trazer-lhe a atenção a um estímulo diferente.

c) **Vocal/fala e contato físico:** Vocalizações ou fala aliadas a toques na criança ou próximos a ela. Exemplo: Tocar a criança enquanto canta “boi da cara preta”, indicar: “vira para cá”, e bater no colchão no local indicado, dizer: “segura a mão da tia”, enquanto toca-lhe com a mão oferecida.

Destaca-se que as categorias observadas são, muitas vezes, complementares, com exceção das referentes a agrado e desconforto (2-A e 2-B) e as referentes à linguagem

descontextualizada e contextualizada (3-A e 3-B), e que, a depender do contexto em que os comportamentos ocorrem, pode ser encontrado um mesmo comportamento em categorias distintas: por exemplo, quando a criança diz “pronto!”, para indicar que poderiam cantar, depois de a atividade deixar de ser interrompida por terceiros, indicando agrado e em outro momento diz “pronto!” (brava) para a pesquisadora depois que esta toca-lhe as pernas, causando-lhe susto ou desconforto.

Para melhor sistematização das categorias, segue abaixo um quadro ilustrativo.

Quadro 4 – Categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Pedir atenção	
2. Formas de expressão da criança	A. Agrado (contentamento, satisfação ou interesse) B. Desconforto
3. Linguagem da criança	A. Descontextualizada B. Contextualizada C. Com sentido próprio
4. Intervenção da pesquisadora	A. Vocal/fala B. Contato físico C. Vocal/fala e contato físico

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Entrevista com a mãe

A entrevista com a mãe permitiu identificar os centros de interesse da criança, a forma como a mãe e a família interagem com ela, e como ela interagia e, ainda, os sinais comunicativos diante de pessoas familiares e desconhecidas, que poderiam favorecer o entendimento do que ela estava percebendo do seu entorno, bem como algumas situações cotidianas que lhe eram agradáveis, ou que lhe causavam desconforto, que a pesquisadora procurou evitar visando a confiança da criança, minimizando situações geradoras de insegurança e motivando a criança a interagir e a comunicar-se.

A mãe relatou que embora a criança não articulasse bem palavras e frases, ela compreendia, pela convivência, aquilo que a criança desejava. Raramente a criança contava o que ocorreu ou detalhava os acontecimentos, mas dizia apenas a ação: “(...) Ah, que nem ontem, ela caiu, eu cheguei e ela falou pra mim: “mãe, caiu”. Aí ela falou pra mim que tinha caído, né. Mas dependendo do que é também, né. Difícil ela falar alguma coisa do que acontece. Bem difícil. Que nem ontem ela caiu, acho que doeu um pouco aí ela falou, caiu”.

A criança expressava-se em relação à rotina familiar; segundo a mãe, ela referia-se por meio de frases curtas aos locais que frequentava, como escola, instituição e casa de familiares. Existia comunicação entre ela e a mãe em função das atividades regulares do cotidiano da criança. Segundo a mãe, a criança sabia o próprio nome completo; a mãe exemplifica: “[...] Quando ela vai no médico, ele grita, M., ela fala, “X. Y. Z.”. O médico dela até dá risada, né? [...]”. Também conhece os nomes dos familiares, inclusive, referia-se à mãe e aos irmãos utilizando o nome deles. Ao pedir um objeto, a criança pedia dizendo o nome do objeto que queria.

Segundo a mãe, a criança compreendia relações de causa e efeito, como exemplo, a mãe relatou que a criança identificava que havia alguém chegando, quando batiam palmas próximo à casa dela: “Bateu palma, ela pergunta: ”quem é?” Ela grita: “Quem é?” Aí a pessoa fala, ela fala: “Ô, de mãe!” Aí falo, “quê?”, aí ela fala: “Tem de fora querendo entrar!” Aí eu vou atender. Aí eu vou ver quem é. Que nem nôi brinca muito com aquela: “Ô de fora! O de dentro quer sair! Ô de dentro, o de fora quer entrar!” Então ela fala: “Mãe, o de fora quer sair, entrar”. Aí eu vou ver quem é, né?”.

Sobre a compreensão da criança de pedidos feitos a ela, as informações obtidas foram indicativas de padrões de comunicação da criança, nem sempre completamente interpretados pela mãe. Quando questionada diretamente sobre compreensão sobre pedidos simples, ela disse: “(...) Assim, quando ela tá brincando de bola, ou que ela tá tomando guaraná, mamadeira, essas coisa e eu falo pra ela “dá pra mamãe a mamadeira”, ela dá; a bola, eu falo, “joga pra mãe”, ela joga.

Tem muita coisa assim que ela entende numa boa”. Entretanto quando questionada se a criança gostava de jogar objetos no chão a mãe afirmou: “Se joga? Tudo vai pro chão (...). Tudo ela joga no chão”, mas, mais adiante, a mãe afirmou que a criança não fazia o mesmo com o celular da mãe, que o dava para a criança ouvir música, assim como, que obedecia a ordens dadas pela avó e tio maternos.

3.1.1 Comunicação da criança

A mãe afirmou que a criança reconhecia objetos e dizia o nome quando os manuseava, inclusive colocando-os no rosto para saber quais eram e complementou: “Ela fala “suco”, quando pega a caneca. Ela fala “suco”, ou água, né?”. A mãe afirmou que diante de um pente, a criança penteava o cabelo e era o que ela mais gostava de fazer com o cabelo. Tendo em vista o fato de que a linguagem verbal da criança era ainda bastante incipiente, procurou-se atentar às formas não verbais pelas quais ela comunicava agrado ou desconforto. Assim, o relato da mãe aponta que:

Quando ficava feliz, a criança gritava, ou batia nas pernas e balançava o tronco para um lado e outro, sentada. A criança chorava quando ficava doente, se assustava, ou, ainda, se não conseguia o que queria; a mãe relatou igualmente, que nessa situação: “Ela fica irritada, ela chora, ela grita, ela senta no chão e esperneia, ela se morde, ela se bate (...)”. A criança se batia e se mordia também quando permanecia por muito tempo em atividades que exigiam esforço por parte dela, causando-lhe fadiga.

Essa informação da mãe forneceu indicações que serviram como ponto de partida para que a pesquisadora pudesse atentar-se durante as sessões de intervenção, a algumas maneiras como a criança demonstrava agrado ou desconforto, valendo-se de formas não verbais e, por vezes, sutis, não obrigatoriamente simultâneas ao uso da linguagem verbal que puderam auxiliá-la a compreender a vontade da criança de modo a convidá-la a interagir, tendo em conta suas

demandas. Por exemplo: em momentos em que a criança demonstrava cansaço, podia deitar-se e a pesquisadora adotava um tom de voz mais suave, prosseguindo com a atividade se fosse aceita pela criança.

Da mesma forma, em momentos em que a criança demonstrasse interesse por alguma atividade, mesmo que repetitiva, como pegar as mãos da experimentadora e da auxiliar de pesquisa e bater uma contra outra, ou levá-las e batê-las repetidamente nas costas da criança no ritmo da música que tocava no cd-player, ou cantada por elas, esse interesse foi utilizado, para contextualizar à criança, no ritmo da música e dos toques, que as mãos da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa estavam nas costas dela.

Da mesma forma, o interesse pelos objetos como a bola, o tambor e o martelo de brinquedo foi utilizado como ponto de partida para que a pesquisadora optasse por contextualizar a posição desses brinquedos no espaço, detalhes sobre as características e os sons produzidos, assim como que as ações de M., da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa fossem contextualizadas tanto pela pesquisadora como pela auxiliar de pesquisa para a criança.

3.1.2 Centros de interesse da criança

A análise dos relatos da mãe permitiu identificar que a criança ficava feliz diante de barulhos fortes, produzidos por ela ou por outra pessoa, como o de metal contra metal, panelas e de rojão e trovão, mas não gostava de barulho de caminhão, ficando muito assustada. Gostava também de ouvir música.

Da mesma forma, gostava de movimento de pessoas, de pessoas falando, desde que não houvesse gritos. A mãe relatou, por outro lado, que a criança permanecia bastante tempo fazendo movimentos repetitivos (batendo os dedos indicadores um no outro, por exemplo).

Entretanto, também relatou que a criança interessava-se por brincar de jogar bola na parede com as mãos, pegá-la e jogá-la novamente, e de brincar com o irmão tanto jogando bola com ele quanto sendo empurrada por ele em um velocípede. A mãe enfatizou: (...) “E assim, da parte de brinquedo, o que ela gosta de dar risada é bola. Ela gosta de dar risada, é a coisa que deixa assim ela mais feliz”. O relato da mãe também aponta o prazer da criança na brincadeira de pega-pega e esconde-esconde com os irmãos: eles arrastavam os pés e, assim, ela sabia onde estavam e participava arrastando-se sentada para pegá-los ou encontrá-los.

Os sons do ambiente despertavam a atenção da criança. A mãe informou que: (...) “Os sons é que ela presta atenção. Ela vira a cabecinha para saber onde está o som” (...). Segundo a mãe, a criança explorava ativamente os objetos conhecidos para saber quais eram e, ao explorar um objeto, se produzisse barulho, o identificava. Segundo a mãe, ela também reconhecia algumas pessoas pela voz, e outras por músicas que cantavam ao aproximarem-se dela. O que apontou à experimentadora, a necessidade de estar atenta a esses elementos como facilitadores para que a criança a reconhecesse.

Quanto a ouvir histórias, a mãe informou que a criança gostava apenas de um disco em que os personagens falavam em diferentes tons de voz. Possivelmente, essa forma de contar histórias, contivesse uma maneira cadenciada de apresentar as palavras, ao possuir personagens que usassem tons diferentes de voz.

A criança também utilizava o olfato, pois de acordo com a mãe, M. reconhecia cosméticos e alimentos pelo olfato. É possível que reconhecesse pessoas também pelo olfato, pois a mãe afirmou que ela cheirava as pessoas quando estas iam beijá-la.

Sobre o toque, a mãe forneceu informações contraditórias. Afirmou que a criança gritava quando alguém, mesmo ela, tocava-a sem avisar, e que para que parasse de gritar, ela precisava se identificar, entretanto, mais adiante disse que a criança reconhecia as pessoas pelo toque.

Mesmo havendo essa contradição, pôde-se a partir daí verificar a necessidade de cuidado da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa de identificarem-se e evitar tocá-la sem que a deixassem saber de sua ação anteriormente a executá-la, de modo que não se assustasse e que a interação com a criança não fosse prejudicada.

Por outro lado, a mãe indicou que a criança não aceitava novas atividades, gritando e tirando a mão do objeto que lhe era oferecido. Assim, procurou-se ao oferecer-lhe os brinquedos, falar sobre atributos como sons produzidos e texturas, buscando sempre convidar a criança a tocá-los antes de coloca-los em suas mãos, evitando sustos ou rejeição da criança a elementos desconhecidos nesses brinquedos.

3.1.3 Interação e relações sociais

Segundo relato da mãe, a criança relacionava-se bem com a família. Também se relacionava bem com a professora da escola regular, e aceitava o toque dos colegas, assim como

beijá-los. Depois de entrar na creche comum, a criança passou a aceitar o toque, o beijo ou qualquer outro contato físico de todos, conhecidos e desconhecidos, e quando uma pessoa sorria para a criança, ela sorria de volta, batia nas pernas e movia a cabeça para um lado e outro. Não há referência se a pessoa era conhecida ou não, o que sugere uma contradição, já que, segundo a mãe, a criança não aceitava facilmente contato com pessoas estranhas. Ao relatar que a criança era indiferente, a menos que a tocassem, e que fazia amizade aos poucos. Mais uma vez, ainda que contraditória, a informação fornecida pela mãe indicou à experimentadora a necessidade de atenção em não tocar na criança sem aviso e utilizar outras pistas que aos poucos levassem a criança a identificar sua aproximação sem que a criança se assustasse ou sentisse receio.

Pode-se ainda questionar a interpretação da mãe de indiferença da criança às pessoas; a criança poderia simplesmente não perceber a presença de uma pessoa no ambiente se a pessoa não estivesse muito próxima a ela, falando ou produzindo algum ruído.

A mãe relatou, por exemplo, que a criança iniciava as interações algumas vezes e não na maioria delas; esclareceu que geralmente eram as pessoas conhecidas que iniciavam as interações, mas que, se não falassem com ela, a criança começava a conversar: “Geralmente é as pessoas. Se ninguém mexer com ela aí ela conversa. Mas geralmente é mais as pessoa que chega”. Quando perguntada pela pesquisadora como era esse “mexer”, a mãe explica: “Conversando com ela, brincando. Aí ela vê que num chega nela, fica quietinha escutando. Aí depois ela fala, “Oi, tudo bem?”, aí ela começa a puxar assunto com a pessoa”. Da mesma forma, é possível supor que a presença das pessoas conhecidas fosse paulatinamente detectada pela criança através de pistas, como o timbre e tom das vozes dos que dela se aproximavam, assim como seus odores e passos característicos. Entretanto, a mãe fez a ressalva de que: “[...] ela num aceita muito assim pessoas diferente, né? Ela é difícil de fazer amizade”.

A afirmação da mãe de que a criança por vezes iniciava as interações, ainda que raramente, suscita a possibilidade de que, nos momentos em que ela as iniciasse, a presença de outras pessoas, geralmente conhecidas, fosse mais facilmente perceptível à criança. É possível supor que com maior frequência, ela não iniciasse as interações com pessoas desconhecidas por ser mais fácil para ela interagir com quem ela conhecia, conforme a fala da mãe evidencia.

Essa facilidade poderia estar relacionada ao vínculo afetivo estabelecido entre a criança e as pessoas conhecidas por ela, e às formas de agir com relação a ela serem mais facilmente previsíveis pela criança, do que o modo de agir de pessoas desconhecidas de modo tal que eram

asseguradas condições para que a criança se motivasse mais facilmente à interação do que com pessoas desconhecidas das quais ela não saberia o que esperar e que levaria mais tempo para recolher e agrupar pistas sensoriais que lhe fornecessem informações sobre as possíveis ações da pessoa em relação a ela.

Outra possível dificuldade da criança seria saber se as pessoas estavam predispostas a interagir com ela, pois enquanto para as pessoas sem deficiência visual o convite à interação é anterior ou complementar à palavra, imprimindo nela uma intencionalidade por meio de expressões faciais e gestos, sinalizando predisposição à interação com a criança, diante da criança com deficiência visual é necessário dar-lhe tempo para somar atributos que a levem a sentir-se convidada e motivada à interação. Nessa perspectiva, durante as sessões de intervenção, buscou-se fornecer pistas à criança sobre as ações da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa, tanto através de toques dados inicialmente próximos a ela, ou mais adiante nela, no ritmo da música que tocava no CD player ou eram cantadas pela pesquisadora, pela auxiliar de pesquisa e por vezes pela própria criança, aliados em alguns momentos à descrição verbal.

Assim, os relatos da mãe foram fundamentais para a tomada de decisão durante as sessões de intervenção com a criança. A indicação de alguns sinais demonstradores de agrado, como bater nas pernas e mover o tronco para um lado e outro, ou de desconforto, como gritar, e dos centros de interesse de M., principalmente o fato de que gostava muito de ouvir música e de que não gostava de receber toque sem aviso possibilitaram que a pesquisadora focasse a intervenção em ações que fossem agradáveis à criança e evitasse as desconfortáveis, considerando os sinais comunicativos demonstrativos de agrado ou desconforto relatados pela mãe e buscando conhecer outros.

3.2 Intervenção

A seguir, é apresentada a descrição e a análise dos episódios selecionados em cada uma das sessões. Para melhor compreensão dos quadros que se seguirão, para ilustrar os episódios, a criança será indicada por M. (inicial de nome fictício), a pesquisadora, por P., e a auxiliar de pesquisa por A.P. Da mesma forma, “Tia Tê”, ou “Tia Tetê”, refere-se à pesquisadora, e “Tia Gi”, refere-se à auxiliar de pesquisa.

3.2.1 Episódios da sessão realizada em 05 de Maio de 2011

A seguir, são apresentados os episódios do dia 5 de Maio de 2011, em que estavam presentes a criança, a pesquisadora, e a auxiliar de pesquisa.

1º Episódio

A princípio, a criança está deitada no colchão, imóvel. As interações vão ganhando reciprocidade, na medida em que vão sendo feitos convites à criança, pela pesquisadora ou pela auxiliar de pesquisa, por meio de contato físico, batidas no colchão, buscando indicar-lhe a presença e convidá-la à interação; da fala aliada a essas batidas, quando a música “borboletinha”, da qual M. gosta é cantada, ou da fala em si, quando a auxiliar de pesquisa diz: “vamos cantar essa música?”, ou “você gosta dessa música, M.?”.

A partir desse momento, as interações apresentam reciprocidade pois a criança responde, usando linguagem contextualizada, ao vocalizar “pu, pu” em lugar de “pau, pau”, quando a música termina, e manifestando agrado ao sorrir e vocalizar “hum” ao ser questionada se gosta da música.

Quadro 5 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCI DADE
4-B	P.		Bate com uma das mãos sobre o colchão próximo a M. acompanhando o ritmo da música.	Indica sua presença.	Iniciativa
4-C	A.P. e P.	Cantam “borboletinha com o cd.	Batem com as mãos no colchão no ritmo da música.	Convidar a criança à interação.	Iniciativa

2-A	M.		Acompanha o ritmo da música com A.P. e P..	Participa da interação.	Resposta
	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	
2-A	M.	Canta junto com a música”pu, pu” em lugar de “pau, pau”.	Faz uma pausa nas palmas.	Participa da interação.	Resposta
4-A	P.	“É a música que você gosta (“borboletinha). Vamos colocar para repetir.”		Responde à criança e antecipa para ela a próxima ação.	Resposta
2-A	M.	Vocaliza: “humm” sorrindo (quando a música, que é repetida termina).	Bate uma das mãos sobre o colchão e sorri.	Demonstra agrado.	Resposta
4-A	A.P.	“Vamos cantar com as tias?”.		Convida a criança à interação.	Iniciativa
2-A	M.		Bate três vezes no colchão.	Indica agrado e disposição em continuar a atividade.	Resposta
4-A	A.P.	“Você gosta dessa música, M.?”		Convida a criança a interagir.	Iniciativa
2-A	M.	“hum...” (sorri)		Demonstra agrado.	Resposta

2º Episódio

A pesquisadora bate no colchão e involuntariamente toca a mão da criança, que se assusta e demonstra o desconforto, virando-se de costas para a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa, mas move um dos braços na direção da pesquisadora, que intervém de modo a tranquilizar a criança, convidando-a à interação, por meio de contato físico, tocando em uma das mãos de M., que manifesta agrado, ao dizer: “Ela gosta!”.

Mais adiante, a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa intervém usando a linguagem e as palmas ao lado de M.; cantam “borboletinha”, para convidar a criança a interagir, mas ela tapa os ouvidos, ação, cuja função não pode ser identificada, mas no momento, a pesquisadora interpreta como desconforto devido ao ruído produzido pelas palmas.

Então decide interrompê-las, e ambas param, mas continuam cantando. A criança manifesta agrado, dando risada e virando a cabeça na direção da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa.

Quadro 6 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCIDADE
4-C	P.	“Desculpa”	Bate no colchão, e involuntariamente toca a mão de M.	Tranqüiliza a criança.	Iniciativa
2-B	M.		Vira-se de costas para A.P. e P., e move um dos braços na direção de P..	Indica desconforto.	Resposta
4-B	P.		Toca as mãos de M.	Tranqüiliza e convida a criança à interação.	Resposta
2-A	M.	“Ela gosta!”.	Permanece deitada na mesma posição.	Demonstra agrado.	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	
4-A	A.P. e P.	Cantam “borboletinha”	Batem palmas no ritmo da música.	Convidam a criança a interagir.	Iniciativa
3-C	M.		Tapa os ouvidos.	Função não identificada	Resposta
4-A	A.P. e P.	Cantam a sequência da música: “nariz de pica-pau, pau, pau!”	Param de bater palmas	Diminuem o ruído	Resposta
2-A	M.	Dá risada.	Volta a cabeça na direção de A.P. e P..	Demonstra agrado	Resposta

3º Episódio

A criança toma a iniciativa e pega um dos punhos da pesquisadora, balançando e colocando sobre suas costas de forma que a mão da pesquisadora toque nelas de forma rítmica. Como permanecem bastante tempo nessa atividade, a pesquisadora decide observar a criança, retirando o contato físico, tirando suavemente a mão das costas de M., que usa a linguagem contextualizada para pedir que a pesquisadora mantenha a mão em suas costas, ao dizer “pronto?”. A pesquisadora então torna a utilizar a linguagem, aliada ao contato físico, para atender a criança, perguntando: “cadê a minha mão? Tá aqui.”, ao mesmo tempo em que retorna a mão às costas de M..

A seguir, a pesquisadora toma a iniciativa, utilizando o contato físico, batendo as mãos nas costas da criança, que pede a atenção dizendo: “Tia Tetê!”. A pesquisadora utiliza a linguagem aliada ao contato físico e pergunta a M. se “é para continuar fazendo assim com as mãos?”, ao mesmo tempo em que lhe toca as costas novamente.

Abaixo, segue um quadro para melhor ilustração do episódio.

Quadro 7 —Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
2-A	M.		Pega um dos punhos de P., balança e coloca sobre suas costas de forma que a mão de P. encoste nelas.	Busca satisfação	Iniciativa
4-B	P.		Retira a mão das costas de M.	Observa M.	Resposta
3-B	M.	“ponto?”	Busca novamente a mão de P..	Pede que P. lhe dê sua mão.	Resposta
4-C	P.	“Cadê a minha mão? Tá aqui!”.	Volta a mão para as costas de M.	Atende ao pedido da criança.	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte
1	M.	“Tia Tetê...”	Deitada de lado, com o rosto voltado para A.P. e P..	Pede a atenção da pesquisadora.	Iniciativa
4-C	P.	“É para continuar fazendo assim com a mão? É?”	Bate levemente a mão sobre as costas da criança.	Atende ao pedido da criança	Resposta

4º Episódio

A pesquisadora utiliza a linguagem para atentar a criança sobre a música que toca no CD Player, visando convidá-la à interação, e pergunta se a criança gosta da música. Após certo tempo, M. responde: “Ô, massa!”; dando uma indicação de agrado.

Quadro 8 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
4-A	P.	“Olha, é a música da rua... Essa música é bonita. Você gosta dessa música?” (quando começa a tocar “se essa rua fosse minha”).		Convida a criança à interação.	Iniciativa
Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	pausa	Pausa
2-A	M.	“Oh, massa!”		Demonstr a agrado.	Resposta

5º Episódio

A criança segura um dos pulsos da pesquisadora e balança para cima e para baixo, fazendo com que a mão correspondente toque levemente em sua barriga. A pesquisadora acrescenta outro contato físico, tocando no braço de M., que segura sua mão. A criança permite o toque e continua comandando a atividade de forma contextualizada.

Quadro 9 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
2-A	M.		Pega um dos pulsos de P. e balança para cima e para baixo, fazendo com que a mão correspondente toque levemente em sua barriga.	Busca satisfação	Iniciativa
4-B	P.		Toca ao mesmo tempo no braço de M. com a mão do pulso correspondente.	Acrescenta a uma atividade.	Resposta
2-A	M.		Continua segurando o pulso de P..	Indica satisfação	Resposta

6º Episódio

A pesquisadora e a auxiliar de pesquisa tocam as mãos da criança com a ponta dos dedos, visando introduzir uma forma de contato físico diferente das anteriores. M. demonstra desconforto, emitindo uma espécie de assobio, rápido. A pesquisadora alia a descrição da ação das duas ao toque, visando tranquilizar a criança, que de forma contextualizada, retoma a fala da pesquisadora, inclusive utilizando o mesmo tom de voz.

Quadro 10 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
4-C	P. e A.P.		Passam os dedos sobre a palma da mão de M.	Propõe que M. aceite um toque diferente do anterior.	Iniciativa
2-B	M.	Emite um som como um assobio, tenso e aparentemente desconfortável em relação ao toque.	Deitada de costas, com os pés e os cotovelos apoiados no colchão.	Indica desconforto.	Resposta
4-C	P..	“Olha, que delícia, a tia Tê e a tia Gi estão tocando a sua mão, M.”.	Toca a mão de M. com a ponta dos dedos com A.P..	Descrever a ação e tranquilizar a criança.	Resposta
3-C	M.	“Olha...” (no mesmo tom de P.).		Retoma a fala de P. e aceita o toque.	Resposta

7º Episódio

A pesquisadora alia linguagem a contato físico, segurando a mão de M. e fazendo com ela o movimento correspondente ao de uma cobra enrolando-se em um limoeiro, visando que a

criança aceitasse o toque sobre a mão, introduzindo assim uma nova atividade. A criança permanece quieta, aceitando assim o contato, depois toma uma mão da pesquisadora e outra da auxiliar de pesquisa e inicia a atividade de bater as palmas de uma contra a da outra. A auxiliar de pesquisa descreve à criança sua ação, dizendo que ela pegou as mãos das duas; M. então responde de forma contextualizada retomando a fala da auxiliar de pesquisa, utilizando o mesmo tom de voz.

A auxiliar de pesquisa volta a descrever a ação da criança, que novamente retoma sua fala, com o mesmo tom de voz. A pesquisadora então lhe toca o dorso da mão com a mão livre, propondo novo contato. M. retira a mão da pesquisadora que está sobre a sua e a aproxima da mão da auxiliar de pesquisa, demonstrando desconforto e rejeitando o toque. A pesquisadora volta a fazer o mesmo movimento, buscando introduzir novo elemento à interação, mas M. novamente retira a mão que toca o dorso da sua e aproxima à palma da mão da auxiliar de pesquisa.

A pesquisadora deixa de tocar-lhe o dorso da mão aceitando a vontade da criança, que volta a aproximar as palmas de uma das mãos de cada uma, dando continuidade à interação. A pesquisadora então retira o contato da mão segurada pela criança, para observar se M. retomaria a interação, e ela o faz. Assim a reciprocidade da interação é assegurada pela atenção da pesquisadora aos sinais demonstrados pela criança em relação às suas ações, bem como as da auxiliar de pesquisa.

Quadro 11 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
4-C	P.	Canta com o cd a música que diz: “a cobra não tem pé, a cobra não tem mão. Como é que a cobra sobe no pezinho de limão”.	Pega uma das mãos de M. e faz o movimento correspondente ao de uma cobra enrolando-se em um limoeiro	Propõe uma nova atividade e aceitação de M. a ter a mão segurada.	Iniciativa

3-B	M.		Permanece quieta	Aceita o toque.	Resposta
3-B	M.		Toma as mãos de A.P. e P..	Inicia uma atividade.	Resposta
4-C	A.P..	“Olha, pegou as mãos da tia Tê e da tia Gi...”.	Tem uma das mãos seguradas por M.	Descreve e nomeia a ação da criança.	Resposta
3-B	M.	“Óia, tia Tê...”, no mesmo tom de A.P..	Segura uma mão de P. e outra de A.P.	Mantêm a interação	Resposta
4-B	P..		Tem uma das mãos seguradas por M., que bate a palma dessa mão contra uma das de A.P..	Mantém a interação proposta pela criança.	Resposta
4-C	A.P..	“Olha, batendo as palmas das mãos da tia Gi e da tia Tê”.	Tem uma das mãos seguradas por M., que bate a palma dessa mão contra uma das de P..	Nomeia e contextualiza a ação da criança	Resposta
3-C	M.	“Olha”, no mesmo tom de A.P..	Bate as palmas de suas mãos contra uma das palmas de uma mão de P. e outra de A.P..	Permanece em uma atividade e retoma a fala de A.P..	Resposta
4-B	P..		Toca com a mão livre o dorso da mão da criança que segura a outra mão de P. batendo contra a palma da mão de A.P..	Propõe um elemento novo na mesma interação.	Resposta

2-B	M.		Solta a mão de P. que está segurando e pega a mão que toca o dorso de sua mão, batendo-a contra a palma da mão de A.P..	Demonstra desconforto e rejeita o toque de P. no dorso de sua mão.	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte
4-B	P.		Deixa de tocar o dorso da mão da criança.	Aceita a vontade da criança.	Resposta
3-B	M.		Volta a bater as palmas das mãos de P. e A.P., uma contra outra no ritmo da música.	Dá continuidade à interação.	Resposta
4-C	P.		Retira suavemente a mão que M. segura.	Verifica se M. manteria a interação.	Resposta
3-B	M.		Procura a mão de P. e a encontra, retomando o movimento de bater as palmas das mãos de P. e A.P..	Reinicia a interação.	Resposta

3.2.2 Episódios da sessão realizada em 12 de Maio de 2011

Nos episódios selecionados da sessão realizada no dia 12/05/2011, estavam na sala, a criança, a pesquisadora e em alguns momentos, a mãe, que tinha permissão para entrar e sair da sala quando quisesse.

1º Episódio

A criança inicia a interação cantando um trecho de “se essa rua fosse minha”. A pesquisadora pergunta se a criança quer a música “se essa rua fosse minha”, visando criar condições para a interação. M. responde “é”, usando linguagem contextualizada. A pesquisadora então antecipa para a criança que vai colocar a música e coloca.

A mãe da criança insiste em avisar a ela e a pesquisadora de que irá sair e voltará em instantes, interrompendo a interação repetidas vezes, e em todas elas, M. retoma a interação pedindo a atenção da pesquisadora para que cante. A mãe volta a interromper, e M. demonstra desconforto com o fato de a pesquisadora não estar cantando, o que pode ser verificado por seu tom de voz ao dizer: “vai cantano!”. Quando a mãe abre a porta para sair, a criança demonstra agrado ao dizer “pronto”, indicando que poderiam cantar.

Quadro 12 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL/VOCAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCIDADE
3-B	M.	Canta o início de “se essa rua fosse minha”: “nesta rua...”	Deitada no colchão	Pede a música	Iniciativa
4-A	P.	“você quer essa música: Se essa rua, se essa rua fosse minha?” (cantando)		Atende a criança.	Resposta.
3-B	M.	“É”		Responde.	Resposta.
4-A	P.	“Então a tia vai colocar.”	Levanta-se, coloca a música e retorna, batendo levemente uma das mãos no colchão	Antecipa a criança de que vai atendê-la.	Resposta..
Ruptura	Mãe	“eu vou sair e já volto.”			
1	M.	“Canta!” (para P.)		Pedir atenção	Iniciativa.

4-A	P.	“se essa rua, se essa rua fosse minha...” (cantando)		Atende a criança	Resposta.
Ruptura	Mãe	“Eu vou só tomar um café e já volto”			
2-B	M.	“Vai cantano!” (brava		Demonstra insatisfação	Iniciativa.
	Mãe	“eu só vou lá rapidinho e já volto.	Abre a porta da sala		
3-B	M.	“pronto...”		Indica que poderiam cantar.	Iniciativa.
	Mãe	“a mamãe já volta.”	Sai e fecha a porta		
2-A	M.	“pronto.”		Indica que poderiam cantar	Iniciativa.
3-B	M.	“um...” (cantando)		Referindo-se à próxima faixa que tocaria no cd.	Resposta
4-A	P.	“um, dois, três indiozinhos... ” (cantando). “Acho que é essa agora, não é?”		Contextualiz a a fala de M..	Resposta.
2-A	M.	“Essa eu gosto!”		Manifesta agrado	Resposta

2º Episódio

A pesquisadora alia contato físico à linguagem, cantando um trecho de “boi da cara preta”, e perguntando como é a música, de modo a convidar a criança à interação, e ao mesmo tempo toca-lhe a barriga. M. segura um dos pulsos da pesquisadora e o balança de modo a continuar a prolongar a interação. Quando a música termina, a criança retoma cantando, uma das

frases finais: “essa quiança”, que a pesquisadora completa: “que tem medo de careta”, o que confere reciprocidade à interação.

Quadro 13 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

Segundo episódio: CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCI-DADE
4-C	P.	“Boi, boi, boi, boi da cara preta... Pega essa menina que tem medo de careta...” (cantando com o cd). “Como é essa música mesmo?”	Toca levemente com uma das mãos na barriga de M. no ritmo da música.	Convida à interação	Iniciativa.
2-A	M.		Segura o pulso de P. e o balança de modo que a mão continue tocando sua barriga	Aceita e prolonga a interação	Resposta.
4-C	P.	“Boi, boi, boi, boi da cara preta... Pega essa menina que tem medo de careta...” (cantando com o cd). “Como é mesmo?”	Toca levemente com uma das mãos na barriga de M. no ritmo da música.	Convida r à interação	Resposta.
2-A	M.		Segura o pulso de P. e o balança de modo que a mão continue tocando sua barriga	Aceita e prolonga a interação	Resposta

3-B	M.	“Essa quiança...” (cantando, depois que a música termina)		Retoma a frase de P.	Resposta
4-A	P.	“Que tem medo de careta.”	Completa a frase de M.		Resposta

3º Episódio

M. está deitada no colchão segurando um dos punhos da pesquisadora de modo a bater-lhe a mão sobre o colchão, quando diz, “bom dia!”, usando uma linguagem descontextualizada, pois havia muito que a sessão já havia começado. A pesquisadora mantém o toque na barriga da criança e tenta explicar a ela quando utilizar “bom dia!”, mas a criança pede de forma contextualizada pela mãe, ao dizer: “cham” (“chama”).

A pesquisadora volta a explicar quando usar “bom dia!” e M. insiste: “chamaa!”. A pesquisadora então avisa que a mãe saiu, mas voltará em breve e M. compreende a explicação, e de forma contextualizada responde: “hum”.

Quadro 14 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
3-A	M.	“bom dia!”	Deitada, segura um dos pulsos de P. e bate a mão dela no colchão no ritmo da música		Iniciativa
4-C	P.	“bom dia! bom dia a gente fala quando...”	Toca a barriga de M., que balança seu punho.	Explica	Resposta
3-B	M.	“cham”	Deitada, segura um dos pulsos de P. e bate a mão dela no colchão no ritmo da música	Pede pela mãe	Ruptura
4-C	P.	“Bom dia a gente fala quando a gente chega.”	Toca a barriga de M., que balança seu punho.	Explica e convida a interação	Iniciativa
3-B	M.	“chamaa!”	Deitada, segura um dos pulsos de P. e bate a mão dela no colchão no ritmo da música	Insiste para que P. chame a mãe	Resposta
4-A	P.	“A mamãe saiu. Daqui há pouquinho ela volta, tá?”	Toca a barriga de M., que balança seu punho.	Explica	Resposta
3-B	M.	“hum”	Deitada, segura um dos pulsos de P. e bate a mão dela no colchão no ritmo da música	Compreende	Resposta

4º Episódio

A pesquisadora busca novamente que M. aceite o toque ao mesmo tempo em que a toca; toca-lhe a perna, ao mesmo tempo em que tem um dos punhos segurados e levados atrás do corpo da criança, que os balança de modo que a mão correspondente toque-lhe as costas. M. revela desconforto e procura encerrar a ação da pesquisadora dizendo: “pronto!”, mas a pesquisadora não compreende o que a criança sinaliza e repete a ação.

A criança continua revelando desconforto e diz: “com isso mais?”, ao mesmo tempo em que solta a mão da pesquisadora que está nas suas costas, pega a mão que toca sua perna e retorna às costas. A pesquisadora demora a compreender, retoma o movimento aliando-o à fala e insiste: “mais?”, visando deixar de fazer o mesmo movimento de tocar-lhe as costas.

A criança volta a sinalizar desconforto e a pesquisadora compreende e deixa de tocar-lhe a perna e em seguida questiona sobre o que ela estava dizendo. M. diz: “Ela não qué. Não qué, então tá bom!”. A pesquisadora retoma sua fala e concorda: Você não quer, M.? Tudo bem. A criança demonstra agrado batendo nas pernas, imprimindo reciprocidade a interação.

Quadro 15 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
4-B	P.		Toca com uma das mãos as pernas de M. ao mesmo tempo em que tem a outra mão segurada por ela, que balança o punho de modo a bater em suas costas	Varia o estímulo oferecido emudar de atividade.	Iniciativa
2-B	M.	“pronto!” (brava)		Demonstra desconforto	Resposta
4-B	P.		Continua tocando as costas de M. e uma das pernas.	Procura entender o que a criança queria.	Resposta
2-B	M.	“com com isso mais?”	Solta a mão de P. que está nas suas costas, pega a mão que toca sua perna e leva às costas	Demonstra insatisfação	
4-A	P.	“mais?”	Retoma o movimento	Não entende	Resposta
2-B	M.	“toma, toma, toma.”		Demonstra desconforto	Resposta
4-A	P.	“o que?”	Deixa de tocar a perna de M.	Pergunta	Resposta
2-B	M.	“Ela não qué. Não qué, então tá bom!”		Indica desconforto	Iniciativa
4-A	P.	Você não quer, M.? Tudo bem.”		Contextualiza	
2-A	M.		Bate nas pernas	Sinaliza contentamento	

5º Episódio

A criança pede alguma música e a pesquisadora não compreende e observa. M. volta a pedir uma música, mas vocalizando outra coisa. A pesquisadora pergunta qual música M. quer, mas ela dá uma resposta aparentemente descontextualizada: “Qué tia Tê fica aqui!”. A pesquisadora atribui sentido à fala da criança e responde a ela : “Mas eu estou aqui, eu vou ficar aqui.”.

A criança volta a perguntar sobre a música, e a pesquisadora explica que não está entendendo. De forma contextualizada, a criança esclarece: “Gabô. Boi, boi, boi...” (cantando na melodia de “boi da cara preta”), que deseja ouvir a música. Quando a pesquisadora antecipa que vai colocar, a criança demonstra agrado batendo nas pernas.

Quadro 16 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
3-C	M.	“da ança!”		Pede música	Iniciativa
Pausa	P.			Observa	Resposta
3-C	M.	“ouvi a musca do o?”		Pede música	Iniciativa
4-A	P.	“Que música você quer ouvir?”		Procura contextualizar a fala de M..	Resposta
3-B	M.	“Qué tia Tê fica aqui!”		Faz pedido.	Resposta
4-B	P.	“Mas eu estou aqui, eu vou ficar aqui.”		Explica	Resposta
3-B	M.	“Tá chegado a muca do lô?”“		Pede música	
4-A	P.	“O que? Não estou entendendo.		Explica	Resposta
3-A	M.	Diz algo ininteligível		Função Não identificada	Resposta
4-A	P.	“Continuo não entendendo”		Explica	Resposta
3-B	M.	“Gabô. Boi, boi, boi...” (cantando na melodia de “boi da cara preta”)		Pede “boi da cara preta”.	Resposta
4-A	P.	“Ah, você quer esta? Ô,... A tia vai colocar”	Levanta-se e coloca a faixa dessa música no cd.	Atende a M.	Resposta
2-A	M.		Bate nas pernas	Sinaliza contentamento.	Resposta

6º Episódio

M. segura uma das mãos da pesquisadora em suas costas. A pesquisadora bate no colchão com a mão que está livre, buscando convidar a criança a interagir de outro modo. M. pede: “Dá a mão, tia!”, mas quando a pesquisadora aparentemente a atende, retirando a mão que está nas costas da criança e aliando esse contato físico à linguagem, a criança revela desconforto e diz: “Segura a mão!” (em tom imperativo).

Nesse caso, embora a ação que a criança deseja solicitar da pesquisadora não possa ser compreendida apenas por meio do que ela diz, é possível notar uma intenção comunicativa por parte dela, assim como que ela ao dizer: “segura a mão!” desejava que a pesquisadora colocasse a mão em suas costas, isso porque pegou a mão da pesquisadora e colocou-a em suas costas ao mesmo tempo em que usou um tom de voz bastante enfático e imperativo.

Abaixo, segue um quadro para melhor ilustração do episódio.

Quadro 17 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
2-A	M.		Segura e comanda o movimento de uma das mãos de P., para tocar-lhe as costas	Busca satisfação	Iniciativa
4-C	P.	“Vamos bater aqui com a tia?”	Bate no colchão com a mão que está livre.	Tenta iniciar outra atividade	Iniciativa
3-B	M.	“Dá a mão, tia!”		Solicita que P. mantenha a mão nas suas costas.	Resposta
4-A	P.	“segura a mão da tia...”	Retira a mão que está nas costas de M. e passa para o lado dela, oferecendo a que estava livre.	Tenta atender a criança	Resposta
3-B	M.	“Segura a mão!” (em tom imperativo)	Volta a mão oferecida às costas		Resposta

7º Episódio

A pesquisadora toca a planta do pé da criança, que em resposta diz: “olha...”. Embora não seja possível identificar o que M. queira dizer com a frase, é possível verificar que ela responde à iniciativa da pesquisadora, que contextualiza sua fala, atribuindo significado ao descrever a ação, ao mesmo tempo em que repete o movimento.

A criança então repete a frase e pega o punho da pesquisadora, levando-o até suas costas balançando-o de modo a fazer que a mão toque nas costas e, de forma similar, a pesquisadora vai fazendo as descrições dos movimentos que estão sendo feitos, ao que M. responde retomando a frase, imprimindo reciprocidade à interação.

Quadro 18 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
4-C	P.		Toca a planta do pé de M.	Convida a interação	Iniciativa
3-B	M.	“olha...”		Surpreende-se	Resposta
4-C	P.	“É, a tia está tocando embaixo do seu pé!”		Contextualiza a fala de M.	Resposta
3-B	M.	“Olha...” (no mesmo tom de P.	Pega o punho de P. e leva até suas costas balançando-o de modo a fazer que a mão toque nas costas	Mantém interação.	Resposta
4-C	P.	“Olha, você está batendo a mão da tia nas suas costas...”	Tem o punho segurado por M.	Explica	Resposta
3-C	M.	“olha...”		Retoma a fala da pesquisadora	Resposta
4-A	P.	“o que?”	Toca novamente a planta do pé de M.	Contextualiza a fala da criança	Resposta
3-C	M.	“olha...”		Retoma a fala da pesquisadora	Resposta
4-C	P.	“olha a tia batendo embaixo do seu pé!”		Contextualiza a fala da criança	Resposta

8º Episódio

A criança segura um dos punhos da pesquisadora atrás das costas, de modo que a mão correspondente toque-lhe as costas. A pesquisadora procura mudar a atividade ao tocar no CD player uma música sobre “a cobrinha se enrolando no pezinho de limão”, aproveitando a situação

para mudar a atividade e pergunta para M.: “Vamos fazer como a cobrinha se enrolando no pezinho de limão?” e retirando a mão que a criança segura nas costas, faz de forma coativa o movimento, que é aceito por ela.

Posteriormente, a pesquisadora segura a mão da criança e bate com ela palmas, na palma de sua mão, fazendo o contrário do que a criança costuma fazer e fala: “Palma, palma, palma, palma!” (a cada palma dada). A criança vai aumentando a velocidade das palmas e a pesquisadora, da fala ao dizer “palma”. Quando M. oferece resistência, a pesquisadora busca convidá-la a outra atividade, a de bater palmas, mas M. toma-lhe uma das mãos e bate em sua perna; atividade que a pesquisadora vai nomeando.

A criança deita-se cansada e a pesquisadora procura outra forma de interação, tocando levemente a palma de uma das mãos da criança, que recua ligeiramente, então a pesquisadora coloca a mão sobre a palma da mão da criança e dá pequenos toques ao lado dela no colchão no ritmo da música, buscando fornecer uma pista tátil do que virá a seguir.

A criança então bate palmas sozinha e a pesquisadora a acompanha, procurando mudar a atividade, mas a criança toma-lhe novamente as mãos e bate palmas com elas, assumindo o controle da interação. A pesquisadora para as mãos ao lado das mãos de M., que retoma o movimento.

Quadro 19 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
4-A	P.	“Vamos fazer como a cobrinha se enrolando no pezinho de limão?”	.	Propõe uma nova atividade contextualizada.	Iniciativa
2-A	M.		Não oferece resistência	Aceita a atividade.	Resposta
4-C	P.	“Palma, palma,	Segura a mão da	Mostra o	Resposta

		palma, palma!” (a cada palma dada)	criança e bate com ela palmas, na palma da mão da pesquisadora, fazendo o contrário do que a criança costuma fazer.	toque de outrem como algo agradável e usa o ritmo das palmas para antecipar o próximo toque.	
2-A	M.		Vai aumentando a velocidade das palmas	Indica satisfação	Resposta
4-C	P.	“Palma, palma, palma, palma” (no ritmo das palmas)	Aceita o ritmo de M.	Contextualiza a ação de M.	Resposta
2-A	M.		Oferece resistência	Indica descontentamento.	Resposta
4-A	P.	“Vamos bater palmas com a tia?”	Solta as mãos da criança	Deixa a criança à vontade para interagir sem receio.	Resposta
2-B	M.		Volta a segurar a mão de P.. E bate com ela na perna da pesquisadora	Controla a ação	Resposta
4-C	P.	“Ah, você está batendo a mão da tia na perna da tia	Tem uma das mãos seguradas por M. sendo batida em sua perna.	Descreve a ação de M. contextualizando o movimento repetitivo.	Resposta
2-A	M.		Deita-se de bruços, cansada.	Sinaliza sono.	Ruptura
4-C	P.		Dá pequenos	Convida a	Iniciativa

			toques na palma da mão da criança.	criança a interagir	
2-B	M.		Recua um pouco a mão	Demonstra medo ou desconforto	Ruptura
4-B	P.		Coloca novamente uma das mãos sobre a mão da criança, mas não bate na palma; mantém a mão levemente sobre a dela enquanto dá pequenos toques com a outra mão no colchão, produzindo vibração ao lado de M.	Através do ritmo, aponta à criança a seqüência do que está fazendo, de modo a não assustá-la com o toque na palma da mão, antes rejeitado.	Resposta
3-C	M.		Bate palma sozinha.	Introduz nova atividade	Iniciativa
4-A	P.		Bate palmas ao mesmo tempo que M.	Deixa de repetir um único movimento	Resposta
2-B	M.		Pára novamente e pega a mão da pesquisadora e bate palmas	Assume o controle da interação	Resposta
4-A	P.		Encosta suavemente as mãos paradas nas mãos de M.	Convida M. a intercalar os papéis na interação	Resposta
3-B	M.		Pega as mãos de P. e retoma o movimento.	Aceita a interação	Resposta

9º Episódio

A criança está de costas para a câmera e a pesquisadora pede para ela virar-se, indicando “para cá”, ao mesmo tempo em que bate no colchão indicando a direção para onde ela deve voltar o corpo. M. retoma a fala e o movimento da pesquisadora e quando a pesquisadora confirma, volta seu corpo para a direção indicada e manifesta agrado dizendo: “aê”.

Quadro 20 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
4-C	P.	“Vamos virar para cá?”	Bate ao lado de M. (para onde ela deve virar para ficar voltada para a câmera).	Verifica se M. compreendia instruções.	Iniciativa
3-B	M.	“pa cá!”	Bate no mesmo lugar indicado por P.	Retoma a fala de P.	Resposta
4-C	P.	“isso mesmo! Pode virar para cá?”	Bate novamente no local	Indica a direção	Resposta
3-B	M.	“Aê...”	Vira-se para o local indicado.	Compreende instrução	

10º Episódio

A pesquisadora faz com M. , que segura suas mãos, o movimento de “abrir” e “fechar” as palmas, aliado à linguagem, cantando : “Abriu, fechou, abriu, fechou, abriu, fechou, abriu, fechou, abriu, fechou...”. M. diz: “fecha”, e aguarda a pesquisadora, que diz: “então fecha”; a criança aproxima as palmas da mão da pesquisadora e diz: “fecha”, atribuindo significado à ação.

Quadro 21 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCIDADE
4-C	P.	“Abriu, fechou, abriu, fechou, abriu, fechou, abriu, fechou, abriu, fechou...” (cantando)	Faz movimento de aproximar e afastar as palmas das mãos seguradas por M.	Atribui significado a ação	Iniciativa
3-B	M.	“Fecha”		Espera que P. continue.	Resposta
4-C	P.	Então fecha!” (rindo)	Espera com as mãos abertas.	Aguarda	Resposta
3-B	M.	“Fecha!”	Aproxima as palmas das mãos de P..	Retoma a fala de P. e atribui significado.	Resposta

11º Episódio

A criança começa a levar as mãos da pesquisadora até o ombro e as costas. A pesquisadora nomeia “ombros” e “costas”. M. manifesta agrado dizendo: “tá gostoso!”. Depois, a criança leva as mãos da pesquisadora às costas, retorna à frente e bate palmas dizendo: “fechou!”. Assim, criança e pesquisadora vão se revezando nas interações.

Abaixo, segue um quadro para melhor ilustração do episódio.

Quadro 22 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
2-A	M.		Move as mãos de P. para seus ombros e desliza para suas costas	Busca satisfação	
4-C	P.	“Tá no ombro... e foi pras costas” (em conformidade com cada movimento de M.).	Tem os punhos segurados por M. , que faz os movimentos.	Nomeia o ombro e as costas.	Iniciativa
2-A	M.	“tá gostoso...”		Manifesta a agrado.	Resposta
3-B	M.	“fechou!” (quando bate palmas)	Leva as mãos de P. às costas, depois bate palmas.	Nomeia a ação	Resposta
4-C	P.	Opa fechou!”(surpresa pela palma introduzida)	Segue os movimentos feitos por M.	Intercala os papéis na interação	Resposta
3-B	M.	“opa!”	Aproxima as palmas das mãos de P..	Retoma a fala de P..	Resposta
4-A	P.	“E para onde vai agora?”	Aguarda M.	Intercala os papéis na interação	Resposta
3-B	M.		Leva as mãos de P. às costas.	Responde a pergunta	Resposta
4-C	P.	“Foi pras costas!”	Segue os movimentos de M.		Resposta

3.2.3 Episódios selecionados da sessão de 26 de Maio de 2011

Nessa sessão estavam presentes a criança, a auxiliar de pesquisa e a pesquisadora.

1º Episódio

A pesquisadora toma a iniciativa de buscar uma interação com a criança, que está deitada no colchão. Para isso, utiliza contato físico, batendo ao lado de M., indicando-lhe a presença, mas posteriormente levanta-se para posicionar a câmera sem avisar a criança, que pede atenção chamando pela pesquisadora, que avisa que já volta e retorna, batendo a mão sobre o colchão, utilizando assim novamente contato físico, aliado à palavra para indicar-lhe a presença e convidá-la à interação.

M. pega uma das mãos da pesquisadora e bate à frente do corpo, usa linguagem contextualizada ao dizer: “na frente” e em seguida, a pesquisadora a felicita, indicando que está à frente. M. atribui função diferente do significado estabelecido pela cultura, ao movimento, dizendo: “tô dançano!”.

Quadro 23 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCIDADE
4-B	P..		Batendo suas mãos no colchão ao lado de M.	Indica a presença e convida a interação	Iniciativa
Ruptura	P..		Levanta-se sem avisar, para posicionar a câmera	Rompe a interação	Ruptura
1	M.	“Tia Tê!”.	Estica o braço na direção em que estava P. e deita sobre o colchão nessa mesma direção.	Pede atenção.	Iniciativa.
4-A	P..	“a tia Tê já volta.”	Retorna à frente de M. e volta a bater as mãos no colchão ao lado da mão da criança.	Responde a M.	Resposta.
3-B	M.	“na frente”.	Pega a mão de P., bate na frente do corpo.	Nomeia a ação	Iniciativa
4-A	P..	“isso, estou na sua frente!”.		Felicita M.	Resposta
3-C	M.	“Tô dançano”.	Bate no colchão.	Atribui função diferente do significado estabelecido pela cultura.	Resposta
3-B	M.	“Eu vou ouvir música!”.	Deitada no colchão.	Comenta outro aspecto do ambiente	Iniciativa

2º Episódio

A criança pede atenção, perguntando se iriam ouvir música, que já tocava. A pesquisadora vai contextualizando que está tocando e diante da pausa do CD, aproveita para atentar M. de que a música parou, mas que irá tocar outra e volta a atenta-la, quando a música começa. A criança retoma a fala da pesquisadora dizendo “çá de novo”, utilizando assim uma linguagem contextualizada.

A auxiliar de pesquisa contextualiza para a criança que a música já começou. M. após certo tempo volta a dizer: “eu vou ouvir música!”. A pesquisadora responde que também vai ouvir música e a criança pede para que seja colocada a música “borboletinha”, mas a pesquisadora não entende, rompendo a interação.

Quadro 24 – Considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCIDADE
3-B	M.	“vamo ouvi música?” (enquanto o cd toca)..	Deitada no colchão de costas para P. e A.P..	Pede atenção.	Iniciativa
4-A	P.	“Está tocando, olha só! Você está ouvindo a música? Agora parou... Agora vai começar de novo...” (em uma pausa entre uma faixa e outra do cd).		Atenta a criança de que a música está tocando.	Resposta.
3-B	M.	“”Çá de novo...” (no mesmo	Deitada no colchão	Retoma a fala de P..	Resposta

		tom de voz de P.)			
4-A	A.P.	“É, já começou; outra música!” (quando começa a faixa seguinte do cd.		Contextualiza a fala de M.	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte
3-B	M.	“Eu vou ouvir música!”.	Deitada no colchão.	Refere-se à música.	Iniciativa
4-A	P..	“Você vai ouvir música? Eu também vou ouvir música!”.		Contextualiza a fala de M.	Resposta.
3-B	M.	“põe borboletinha”	Segura o pulso de P. batendo sua mão no colchão	Pede música.	Iniciativa
4-B	P.		Tem o pulso segurado por M., que o leva para trás de modo que a mão toque as costas da criança.	Não compreende o pedido	Ruptura

3º Episódio

A criança pega um dos punhos de P. e o leva nas costas batendo levemente de modo que a mão correspondente ao toque. A auxiliar de pesquisa nomeia a ação: “batendo nas costas”. A criança segura o punho da pesquisadora, mas sem movê-lo. A pesquisadora, por sua vez, mantém o punho parado e pergunta o que é para fazer com a mão nas costas, e M. retoma a ação de balançar o punho da pesquisadora atrás das costas de modo que a mão da pesquisadora as toque.

A pesquisadora volta a contextualizar: “ah, é para bater nas costas... Que gostoso...”. A criança então retoma a ação, pedindo de forma contextualizada o toque.

Quadro 25 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCIDADE
2-A	M.	“Aê”.	Pega um dos punhos de P. e o leva nas costas batendo levemente de modo que a mão correspondente toque as costas.	Manifesta a agrado pela mão de P. em suas costas	Iniciativa
4-A	A.P.	“Batendo nas costas...”.		Nomeia a ação de M.	Resposta
2-A	M.		Segura, mas deixa de mover o punho de P.	Busca satisfação.	Resposta
4-C	P.	“O que é para fazer com a mão nas costas?”	Mantém a mão parada.	Aguarda resposta de M.	Iniciativa
3-B	M.		Balança o punho de P. levemente de modo que a mão correspondente toque as costas.	Pede o toque.	Resposta
4-C	P..	“Ah, é para bater nas costas... Olha que gostoso”.	Tem o punho segurado por M.	Atribui significado à ação da criança.	Resposta
3-B	M.		Continua a bater com a mão de P. sobre suas costas.	Pede o toque.	Resposta

4º Episódio

A pesquisadora antecipa para a criança que irá pegar um brinquedo que produz barulho e a convida a bater sobre ele. A criança bate então, sobre o colchão. A pesquisadora avisa de que irá bater sobre o brinquedo e convida a criança a sentar-se, mas ela não se move. Pede então

permissão para pegar sua mão para levar até o brinquedo de modo que elas possam bater sobre ele. Como a criança não apresenta qualquer ação, a pesquisadora pede que a criança dê a mão a ela. M. estica ligeiramente o braço e assim a pesquisadora pega sua mão, diz que colocará no brinquedo e a convida a bater sobre ele no ritmo da música.

M. bate no bumbo e a pesquisadora coloca a mão do outro lado, ao mesmo tempo em que a avisa de que é sua mão que está do outro lado e a criança aceita. A pesquisadora a convida a sentar-se para bater no brinquedo e ela aceita, falando de forma contextualizada: “caro!” (“claro!”).

A pesquisadora coloca a mão sob a mão da criança, de forma que M. possa controlar os movimentos, e destaca por meio da fala o barulho produzido pelo brinquedo. A criança aceita tocar o brinquedo, mas a pesquisadora coloca novamente a mão sob a mão da criança e faz uma descrição imprecisa: “olha só o bumbo!”, ao mesmo tempo em que novamente com a mão sob a mão de M. faz com que ambas toquem a lateral do brinquedo, em que havia um elástico como adorno, e a criança se assusta e afasta a mão da pesquisadora e em seguida manifesta desconforto ao vocalizar: “Hãããã!” (brava).

A pesquisadora procura acalmar a criança dizendo-lhe que não se assuste, e retoma o movimento de tocar a parte superior do brinquedo com sua mão sob a mão da criança,, que com receio, afasta novamente a mão da pesquisadora e diz: “Ela não qué!” e fica com a respiração acelerada, manifestando desconforto outra vez. A pesquisadora acaricia-lhe a palma e o dorso da mão e a criança aceita o toque e sua respiração se acalma.

Quadro 26 —Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCIDADE
4-A	P.	“Vou pegar um brinquedo que as tias trouxeram. Faz um barulhinho ...”	Pega um bumbo de brinquedo.	Antecipa a ação.	Iniciativa
4-A	P.	“Vamos brincar, vamos bater no ritmo da música”?		Convida M. a bater no brinquedo.	Iniciativa
3-C	M.		Deitada de lado, solta o punho de P., e bate as próprias mãos fortemente sobre o colchão.	Aceita	Resposta
4-C	P..	“Vou bater nele, mas é melhor você se sentar para ver..”.	Coloca o brinquedo ao lado de M. e bate sobre ele.	Convida a criança a explorar o brinquedo	Resposta
4-C	P..	“posso pegar sua mão?”.	Bate sobre o bumbo no ritmo da música com uma das mãos e toca suavemente sob a mão de M. que permanece deitada.	Pede permissão à criança e ao mesmo tempo antecipa a ação pretendida	Iniciativa
4-C	P.	“Dá a sua	Toca	Convida a	Iniciativa

		mão para a tia...”	suavemente sob a mão de M. que mantém as mãos no colchão.	criança à interação	
3-B	M.		Estica ligeiramente o braço.	Permite que P. leve sua mão até o brinquedo.	Resposta
4-C	P.	“Vou colocar sua mão encima do brinquedo, é um bumbo, faz um barulhinho ... Tá bom?”.	Leva a mão de M. até o bumbo, que está na horizontal, e a bate sobre ele (depois de avisar). Depois, solta a mão de M.	Antecipa para a criança a ação, de modo a evitar ou minimizar desconforto.	Resposta
2-A	M.		Continua batendo sua mão sobre o bumbo.	Indica satisfação	Resposta
4-C	P.	“a mão da tia está do outro lado. Você está batendo no bumbo!”.	Coloca sua mão do outro lado do brinquedo.	Descreve sua ação para a criança.	Resposta
4-A	P.	“vamos sentar para bater no bumbo no ritmo da música?”		Convida a criança a sentar-se.	Resposta
3-B	M.	“caro!”.	Senta-se no colchão.	Aceita	Resposta
4-B	P.		Bate levemente sobre o bumbo, colocado no sentido vertical	Indica a localização do objeto.	Resposta
2-A	M.		Direciona a cabeça para o som, à sua	Indica interesse	Resposta

			direita.		
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte
4-C	P.	“Olha o barulhinho que o bumbo faz...”	Coloca sua mão sob a mão da criança e ambas sobre o bumbo.	Convida a criança a tocar o brinquedo.	Iniciativa
3-B	M.		Aceita tocar o bumbo.	Aceita tocar brinquedo	Resposta
4-C	P..	“olha só o bumbo...”	Coloca a mão sobre a mão da criança de modo que ambas toquem a lateral do bumbo.	Convida M. a conhecer o brinquedo.	Resposta
2-B	M.	“Hãããã!” (brava)	Sua mão toca um elástico que adorna o brinquedo e M. afasta a mão de P.	Demonstra desconforto.	Resposta
4-C	P.	“Não precisa se assustar, dá sua mão para a tia...”.	Coloca a mão sob a mão de M. e faz o mesmo movimento de modo que sua mão toque o bumbo antes da mão da criança.	Tenta tranquilizar a criança.	Resposta
2-B	M.	“Ela não qué!”	Afasta novamente a mão de P. e coloca a sua no colchão, e fica com a respiração mais acelerada.	Demonstra desconforto	Resposta
4-C	P.		Acaricia a mão da criança na palma e no dorso.	Tenta tranquilizar a criança.	Resposta
2-A	M.		Aceita o toque e sua respiração se acalma.	Acalma-se.	Resposta

5º Episódio

M. pede que a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa mantenham a mão em suas costas, dizendo “qué” e levando uma mão da pesquisadora e outra da auxiliar de pesquisa até lá. Depois diz: “Na frente”, procurando indicar a posição das mãos. A pesquisadora então contextualiza que na verdade as mãos delas estão atrás e usa batidas à frente da criança no colchão para indicar a frente.

Novamente usando contato físico e linguagem, a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa levam suas mãos à frente e atrás da criança e batem palmas, vão contextualizando por meio do contato físico quanto da fala onde estão as mãos em relação a criança. Com as mãos da auxiliar e da pesquisadora atrás, esta pergunta para a criança como é na frente, e M. leva as mãos de ambas atrás, depois, com as mãos atrás, a auxiliar de pesquisa pergunta como é na frente e a criança leva as mãos da auxiliar de pesquisa e da pesquisadora à frente.

Posteriormente, leva as mãos das duas ao seu lado, batendo-as no colchão e diz: “na frente”. A pesquisadora então diz que está ao lado e vai repetindo, aliado ao contato físico e ao ritmo das batidas, ditadas por M., que solta algumas vezes as mãos de ambas e pega novamente, repetindo o movimento, que é nomeado pela pesquisadora ou pela auxiliar de pesquisa.

Assim, por meio de fala e movimento, e de seqüências de movimentos iniciados por ela, a criança vai tomando contato com o conceito de “frente” e “trás”, em relação ao próprio corpo.

Quadro 27 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCIDADE
3-B	M.	qué” (referindo-se ao toque nas costas).	Pega um punho de A.P. outro de P. e os leva até suas costas.	Pede um toque nas costas.	Iniciativa
3-B	M.	“na frente”.	Balança os punhos de A.P. e P. de modo que as mãos delas tocam as costas de M.	Procura nomear	Iniciativa
4-C	P.	“Não, não	Bate com sua	Explica	Resposta.

		é na frente, é atrás... Na frente é aqui”	mão sobre o colchão na frente da criança.		
Recorte.	Recorte.	Recorte.	Recorte.	Recorte.	Recorte.
4-C	P.	“E agora está na frente”.	Leva com A.P. as palmas das mãos seguradas por M. uma contra outra, na frente da criança.	Explica	Iniciativa
3-B	M.		Segura as mãos de A.P. e P. e bate palmas em sua frente.	Busca satisfação	Resposta
4-C	A.P.	“Batendo palma na sua frente”.	Tem, as mãos seguradas por M. e batidas contra a palma de uma das mãos de P. na frente de M.	Explica	Resposta
3-B	M.		Leva as mãos de A.P. e P. nas suas costas.	Aceita	Resposta
4-C	A.P. e P.	“atrás!”	Batem levemente as mãos seguradas por M., em suas costas.	Explicam	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte
4-A	P.	“como é na frente?”		Pergunta	Iniciativa
3-B	M.		Segura as mãos de P. e A.P. e leva à sua frente.	Responde com linguagem contextualiz ada	Resposta
4-A	P.	“olha... Muito bem, M.,		Felicita M.	Resposta

		você sabe”.			
4-A	A.P..	“E agora, atrás, como é as mãos atrás?”.		Verifica se M. sabe a resposta.	Resposta
3-b	M.		Leva as mãos de A.P. e P. nas suas costas.	Usa linguagem contextualizada	Resposta
4-A	P.	Olha, ela sabe, você sabe, M.!”.		Felicita M.	Resposta
Recorte.	Recorte.	Recorte.	Recorte.	Recorte.	Recorte.
4-B	P.		Bate sua mão sobre o colchão ao lado de M.	Convida M. à interação	Iniciativa
3-B	M.	“Na frente!”	Segura as mãos de A.P. e P., batendo-as ao seu lado.	Tenta nomear a ação	Resposta
4-C	P.	“Não... está do lado...”. “ao lado” (no ritmo das batidas).	Bate suas mãos ao lado da criança .	Explica	Resposta
3-b	M.		Pega novamente as mãos de A.P. e P., as bate ao lado, sobre o colchão algumas vezes, solta as mãos delas e segura novamente, retomando o movimento.	Retoma o movimento	Resposta

6º Episódio

A criança segura os pulsos da auxiliar de pesquisa e da pesquisadora e bate palmas. A pesquisadora então nomeia a ação ao mesmo tempo em que tem a palma de uma das mãos batidas contra as da auxiliar de pesquisa, aliando assim a linguagem ao contato físico. M. parece lembrar-se das sessões anteriores em que as palmas eram nomeadas de acordo com o ritmo ditado por ela e diz: “pal-ma, pal-ma, pal-ma!” a cada palma dada. A pesquisadora procura criar condições para interações similares ou diferentes e questiona “e agora?”. M. retoma as palmas.

Quadro 28 —Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCIDADE
2-A	M.		Pega os pulsos de A.P. e P. e os junta batendo palmas.	Busca satisfação	Iniciativa
4-C	P.	“Olha, palma...”.	Tem um dos punhos segurados por M. e as palmas das mãos aproximadas e separadas de uma das de A.P..	Nomeia a ação de M. atribuindo significado	Resposta
3-B	M.	“Pal-ma, pal-ma, pal-ma...” a cada palma dada.	Bate as palmas de uma mão de A.P. contra uma das de P..	Nomeia a ação de forma contextualizada, provavelmente lembrando-se das sessões anteriores.	Resposta
4-C	P.	“E agora?”	Tem um dos punhos segurados por M. e as palmas das mãos aproximadas e separadas de uma das de A.P..	Questiona	Resposta
3-B	M.	“pal-ma, pal-ma, pal-ma!”	Segura os pulsos de A.P. e P. e os junta batendo palmas.	Atribui significado	Resposta

7º Episódio

M. começa a segurarum dos punhos da auxiliar de pesquisa e outro da pesquisadora de modo a bater-lhes a palma de uma das mãos de uma das pessoas contra a da outra. A pesquisadora canta a música borboletinha”, e quando começa a cantar “olho de vidro e nariz de pica-pau”, a criança acelera o ritmo das palmas. A pesquisadora aproveita e acelera o ritmo da melodia, e à medida que a ação de M. tem essa reciprocidade, a criança demonstra agrado rindo e dizendo: “ela gostô”, depois volta a bater as palmas com as mãos das duas e antes de tornar a acelerar as palmas no mesmo trecho, ergue os pés e bate-os no colchão.

A pesquisadora a convida a sentar-se para bater palmas e ela retoma a fala da pesquisadora: “Batê palma”. Quando a pesquisadora retoma essa fala de modo a contextualizá-la: “mas vamos bater palmas sentada?”, ela aceita posteriormente o convite a sentar-se e bater palmas, feito pela pesquisadora, sentando-se e dizendo: “vamo”, depois, retoma o movimento.

Quadro 29 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCIDADE
32-A	M.		Deitada no colchão segurando um dos pulsos de A.P. e outro de P., de modo a bater as palmas da mão de uma contra a da outra acompanhando o ritmo de “borboletinha”. Acelera o ritmo das palmas,	Busca satisfação	Iniciativa

			quando toca.		
4-C	P.	“olho de vidro e nariz de pica-pau, pau, pau!” (cantando no ritmo dado pelas palmas, controladas por M.	Tem um dos punhos segurados por M. que bate as palmas das mãos de uma contra a outra, segurando em um dos punhos de cada uma.	Dá função ao ritmo dado por M..	Resposta
2-A	M.	Dá risada.	Segura um punho de A.P. e outro de P., os aproxima e afasta de modo a bater a palma da mão de uma contra a da outra no ritmo da música.	Manifesta agrado	Resposta
2-A	M.	Dá risada e em seguida diz: “Ela gostô”. Volta a rir.	Ergue os pés e bate-os no colchão, e volta a acelerar o movimento das palmas com uma mão de A.P. e outra de P..	Manifesta agrado	Resposta
4-A	P.	Dá risada e em seguida pergunta: “Vamos sentar e bater palmas sentada?”		Verifica a compreensão da criança e sugere uma posição mais cômoda	Iniciativa
3-B	M.	“batê palma”	Pega novamente os punhos de	Retoma a fala de P.	Resposta

			A.P. e P., e bate palmas aproximando e afastando as palmas das mãos delas.		
4-A	P.	“Certo, vamos bater palmas, mas vamos sentar para bater palma?”	Afasta ligeiramente a mão	Pergunta novamente	Resposta
3-B	M.	“vamo.”	Senta-se e em seguida toma novamente os punhos de A.P. e P., bate palmas utilizando as mãos de ambas e retoma o movimento de acelerar as palmas próximo do final da música.	Responde de forma contextualizada	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte

8º Episódio

A criança está segurando um dos punhos da auxiliar de pesquisa e a pesquisadora avisa a criança de que está com um martelo de brinquedo nas mãos e vai paulatinamente apresentando o brinquedo, batendo-o vagarosamente na palma da mão, falando sobre ele e tendo sua fala salientada pela auxiliar de pesquisa, aliando linguagem ao som. M. parece assustar-se com o ruído e tapa os ouvidos e em seguida volta a pegar um dos punhos da auxiliar de pesquisa.

O mesmo ocorre quando a pesquisadora bate suavemente o martelo no colchão, ao lado de M.. A pesquisadora coloca o cabo do martelo levemente próximo a uma das mãos da criança,

que mais tranquila, o ergue e bate pouco e para. A pesquisadora oferece ajuda; pega levemente sobre o martelo o ergue e bate no colchão.

A criança ri, demonstrando agrado, e bate o martelo de forma aleatória no colchão. A pesquisadora e a auxiliar de pesquisa vão nomeando “em pé” ou “deitado”, para cada forma como a criança bate o martelo. M. diz “colchão, oh!”. A auxiliar de pesquisa sugere que ela bata no colchão, e a criança bate o martelo no braço da pesquisadora, inicialmente, de forma involuntária.

A pesquisadora pede para que ela tome cuidado. A criança bate o martelo deitado e tenta nomear sua ação dizendo “a pé, a pé, a pé!” no ritmo das batidas no colchão, supondo que estivesse batendo em pé. A pesquisadora e a auxiliar de pesquisa contextualizam, dizendo que está deitado. M. diz “cuidado!” retomando a fala da pesquisadora e parece aguardar o que ela fará a seguir, pois ao dizer isso, ergue o martelo. A pesquisadora contextualiza e pede novamente que ela bata devagar no colchão. M. canta um trecho de “parabéns a você” e bate novamente o martelo na pesquisadora, propositadamente e com precisão no movimento.

A pesquisadora a avisa que se fizer isso, ela irá guardar o martelo. A criança ri, mas volta a bater o martelo no colchão, ao lado de seu corpo e a pesquisadora nomeia: “ao lado”. M. diz: “na frente” e bate o martelo ao lado do corpo. A auxiliar de pesquisa diz que não, que está ao lado. M. passa a bater o martelo no próprio corpo, com força e a auxiliar de pesquisa pede para que ela pare, pois poderia machucar-se daquela forma. A criança bate vagorosamente no colchão e a pesquisadora a felicita, então M. bate o martelo sobre a mão da pesquisadora enquanto esta está batendo palmas.

A pesquisadora avisa que se ela fizer isso, irá guardar. A criança demonstra desconforto em relação a não poder fazer o que deseja e faz birra. A pesquisadora explica novamente busca convidá-la a bater com o martelo no colchão, mas a criança volta a acertar-lhe com o martelo, então ela diz que “na tia não!” e retira o brinquedo das mãos da criança e a convida a bater com as mãos no colchão. M. procura o martelo, mas logo desiste e bate no colchão, acompanhando a pesquisadora.

Quadro 30 —Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
4-C	P.	“Olha, a tia Tê está com um martelo de brinquedo na mão... Ele faz um barulhinho legal...”	Pega o martelo de brinquedo que emite som quando pressionado e bate suavemente na palma da mão no ritmo da música.	Antecipa a sua ação e convida a interação	Iniciativa
4-A	A.P.	“olha só o martelo, que legal! A tia Tê está batendo na palma da mão”.	Tem um dos punhos segurados por M.	Reforça o que P. disse	Iniciativa
3-C	M.		Segura um dos punhos de A.P., solta e tapa os ouvidos.	Função não identificada	Resposta
4-C	P.	“É o martelo que a tia está batendo na mão... Vamos acompanhar o ritmo da música com a tia?”.	Bate o martelo suavemente ao lado do braço de M. no ritmo da música.	Tenta tranquilizar M..	Iniciativa
3-C	M.		Bate no colchão duas vezes e tapa os ouvidos. Em seguida, segura a mão de A.P..	Função não identificada	Resposta
4-B	P.		Encosta suavemente o cabo do martelo em	Oferece o brinquedo	Resposta

			uma das mãos de M.		
3-B	M.		Encontra o cabo do martelo, pega-o e ergue.	Aceita o brinquedo	Resposta
4-A	P.	“É o martelo, bate ele no colchão...”.		Atribui uso e função	Resposta
3-B	M.		Segura a parte superior do cabo, bate o martelo uma vez no colchão e pára.	Usa movimento contextualizado	Resposta
4-C	P..	“Posso ajudar você? Vamos bater?”	Segura a parte inferior do cabo do martelo e o bate sobre o colchão, em seguida, pára.	Oferece um exemplo	Resposta
2-A	M.	Ri.	Bate o martelo no colchão deitado, e em pé de forma aleatória.	Demonstra agrado	Resposta
4-A	A.P. e P..	Dizem “em pé”, ou “deitado” (em conformidade e com a posição que M. bate o martelo).		Atribuem significado à ação de M..	Resposta
3-B	M.	Ri. E diz: “Colchão, óh!”.	Senta-se com o martelo na mão e bate no colchão, com força.	Indica onde bater o martelo.	Resposta
4-A	A.P..	“isso, tá batendo o martelo no colchão.”.		Atribui significado a fala de M..	Resposta
4-A	P.	“Só toma		Explica	Resposta

		cuidado, que isso machuca!”. Após M. bater o martelo no braço de P..			
3-B7	M.	“A – pé! A – pé! A – pé!”.	Bate o martelo deitado (na horizontal) no colchão.	Tenta nomear a ação	Iniciativa
4-A	A.P.	Não... Está deitado. Você está batendo o martelo deitado no colchão.”		Atribui significado à ação de M.	Resposta
3-B	M.	“Cuidado!”.	Ergue o martelo, faz uma pausa e o bate fortemente no colchão. Ora próximo a A.P., ora a P..	Retoma a fala de P.	Resposta
4-A	P.	“É, cuidado, bate devagar...”.		Atribui significado a fala de M.	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte
4-A	P.	“Na tia não! Senão a tia vai guardar...”.		Explica	Resposta
		Após M. Bater o martelo na pesquisadora ...			
2-A	M.	Dá uma gargalhada.	Bate o martelo ao lado do corpo.	Manifesta contentamento	Iniciativa
4-A	P.	“ao lado”.		Atribui significado a ação de M.	Resposta

3-B	M.	“Na frente”.	Bate o brinquedo ao seu lado.	Tenta nomear ação	Iniciativa
4-A	A.P.	“Não, está ao lado.”		Atribui significado a ação de M.	Resposta
	M.		Bate o brinquedo em pé.	Retoma o movimento	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte
2-A	M.		Acompanha o ritmo da melodia batendo com o martelo. Em seguida, bate o martelo nas costas.	Indica satisfação.	Iniciativa
4-A	A.P..	“Não, M.. Não bate isso no seu corpo, que dói...”.		Explica	Resposta
3-B	M.		Pára, começa a bater vagarosamente no colchão.	Atende A.P.	Resposta
4-A	P..	“isso... Muito bom!”	Bate palmas.	Felicita M.	Resposta
4-C	P.	“Mas isso é só para bater no colchão; não é para bater na gente.”. Após M bater o martelo sobre a mão da pesquisadora .	Segura o cabo do martelo, evitando que M. bata-lhe o martelo.	Explica	Resposta
2-B	M.	“brruu!”.	Solta o martelo.	Demonstra insatisfação	Resposta
4-C	P..	“Na tia não...”	Segura o martelo próximo a M.	Convida a interação	Resposta

		Você quer bater o martelo no colchão? Tá aqui na mão da tia Tê. Pode pegar, só não é para bater nas pessoas, senão a tia vai guardar!”.			
4-C	P.	“Vamos bater aqui com a tia?” Após M bater palmas, pegar o martelo e novamente bater na mão da pesquisadora ..	Retira o martelo de M. e em seguida, bate no colchão no ritmo da música.	Explica e convida a outra interação.	Resposta
3-B	M.		Procura o martelo, em seguida bate com as mãos no colchão acompanhando o ritmo da música com P..	Atende P.	Resposta.

3.2.4 Episódios da sessão realizada em 30 de Junho de 2011

Nessa sessão, estavam presentes a criança, que estava começando a recuperar-se de uma crise de bronquite, a auxiliar de pesquisa e a pesquisadora.

1º Episódio

A pesquisadora canta “borboletinha”, da qual a criança gostava, batendo as mãos no colchão ao lado dos dedos de M., que sentada, suga uma chupeta. A pesquisadora bate no colchão seguindo o ritmo da música e posteriormente para alguns instantes, de modo a aguardar a resposta da criança, que bate duas vezes no colchão no ritmo da música.

A pesquisadora e a auxiliar de pesquisa cantam novamente a música e batem no colchão. A criança utiliza uma linguagem contextualizada de modo a pedir a música, ao dizer: “vamo Marcha, soldado?”. A pesquisadora e a auxiliar vão antecipando as ações, como o fato de que irão cantar, atendendo a criança, que se engaja com reciprocidade na interação, embora inicialmente demonstre desconforto pelo fato de preferir naquele momento ouvir a música a cantar, posteriormente vai se interessando pela interação quando a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa perguntam como é a música ou cantam um trecho e aguardam para que M. responda.

A partir daí, ela aguarda também, complementa e espera para que a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa completem a seqüência do que canta. Além disso, embora cante de forma pouco inteligível o trecho correspondente a “se não marchar direito”, o faz seguindo o ritmo e a melodia, usando uma linguagem contextualizada em uma interação recíproca.

Quadro 31 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/ RECIPROCIDADE
4-C	P.	Canta a música “borboletinha” com o cd.	Bate no colchão no ritmo da música, próximo aos dedos de M..	Convida à interação	Iniciativa
3-C	M.		Suga uma chupeta, sentada, imóvel, com as mãos na lateral do corpo, apoiadas no colchão.	Função não identificada	Resposta
4-A	P.	Canta “olho de vidro e...”, e a	Pára de bater no colchão.	Observa M.	Iniciativa

		seguir faz uma pausa.			
3-B	M.		Bate duas vezes no colchão	Completa o ritmo	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recort e	Recorte	Recorte
3-B	M.	“Vamo marcha soldado?”	Sentada no colchão, tira a chupeta da boca.	Pede música	Iniciativa
4-A	P..	“Ah, você quer cantar Marcha soldado! Vamos cantar!”		Atende ao pedido de M.	Resposta
4-A	A.P.	“Então a tia vai colocar...”.	Levanta-se e coloca a faixa do cd.	Atende ao pedido de M.	Resposta
4-C	P.	Canta com o CD a música “marcha soldado” toda uma vez	Bate no colchão no ritmo da música.	Atende ao pedido de M.	
4-A	P.	“Como é mesmo que começa essa música?”.		Convida a criança à interação	Iniciativa
Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
3-B	M.	“Música!”.	Sentada no colchão.	Pede música	Iniciativa
4-A	P.	“se não marchar...”. (cantando “marcha, soldado!”)		Espera um tempo para que M. responda.	Resposta
3-B	M.	“di-rei” (cantando).		Completa	Resposta
4-A	P.	“-to vai preso pro?”		Espera para que M. possa responder.	Resposta
3-B	M.	“A música, tia?”.		Pede o cd	Resposta
4-A	P..	“Vamos cantando a música olha		Retoma	Resposta

		que legal!”, E continua “Marcha, soldado, cabeça de papel!” (cantando)			
2-B	M.	“hãã...” (choramingando);		Demonstra desconforto	Resposta
4-A	P.	“Se não marchar direito, vai preso pro?”		Espera a resposta de M..	Resposta
3-B	M.		Bate duas vezes no colchão e deita-se sobre ele.	Responde ao ritmo da música.	Resposta
4-A	P..	“Quartel. O quartel... Pegou fogo, Francisco deu sinal: Acode, acode, acode... a bandeira nacional!” (cantando)		Busca convidar à criança à interação, na medida em que faz pequenas pausas.	Resposta
3-B	M.	“Brasil!”. (No final da música).		Completa	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte
3-B	M.	“quartel.”.		Mantêm a interação	Resposta
4-A	P..	“Marcha, soldado, cabeça de papel!”.		Recomeça	Iniciativa
3-B	M.	“chiachiaxi” (cantando “marcha, soldado!”, na melodia equivalente a “se		Completa o trecho equivalente a “se não marchar direito”.	Resposta

		não marchar direito”).			
4-A	A.P. e P..	“Se não marchar direito, vai preso pro?” (cantando)		Retomam e corrigem a fala de M. e em seguida aguardam a resposta da criança...	Resposta
3-B	M.	Ri e canta rapidamente, “quartel!”.		Completa	Resposta
4-A	A.P. e P.	“O quartel pegou fogo, Francisco deu sinal:” (cantando)		Prosseguem	Resposta
3-B	M.	“Nal...” (cantando a última sílaba junto com A.P. e P.).		Refere-se à última sílaba de “sinal”, na música “Marcha, soldado!”, retomando a fala de A.P. e P..	Resposta
4-C	A.P. e P..	“Acode, acode, acode a?”	Batem no colchão no ritmo da música.	Continuam e criam conclusões para que M. responda.	Resposta
Pausa	Pausa.	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
4-A	P..	“Acode, acode, acode a?” (cantando)		Retoma e complementa a fala de M. esperando uma resposta.	Resposta
3-B	M.	“A bandeia?”		Retoma a fala de P. esperando uma resposta	Resposta

4-A	P..	“A bandeira?” (cantando)		Retoma a fala de M. e cria condições para a resposta dela	
Pausa	Pausa.	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
4-A	A.P..	“na?” (cantando)		Cria condições para a resposta	Resposta
3-B	M.	“cional!” (cantando).		Completa	Resposta
4-A	P..	“Marcha, soldado! Cabeça de pa...”. (cantando).		Cria condições para a resposta	Resposta
3-B	M.	“Pel...”		Completa	Resposta
4-A	A.P. e P..	“Se não marchar direito vai preso pro?” (cantando).		Cria condições para a resposta	Resposta
3-B	M.	“Quartel.”.		Completa	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte

2º Episódio

São utilizadas bolas com uma parte encapada com tecidos de veludo, soft e malha fria. A auxiliar de pesquisa convida a criança, que está deitada a jogar bola, usando tanto o contato físico, por meio da bola sendo quicada no colchão, quanto dizendo que trouxe uma bola e a pesquisadora antecipa que tem uma textura diferente: “uma coisinha diferente”. A partir desse momento, a criança interessa-se, senta no colchão e pega a bola.

A criança indica o momento em que a bola será jogada a ela, intercalando-se com frequência à pesquisadora e a auxiliar de pesquisa, que contam até três antes de jogar a bola. Com menor frequência, espera antes de jogar, agitando a bola nas mãos até o “já”, antes de jogar.

M. manifesta agrado, rindo algumas vezes diante das descrições da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa e desconforto, quando a bola demora a ser jogada para ela.

Independentemente da textura utilizada, não há rejeição pela criança em tocar cada bola utilizada (com uma parte revestida com veludo, soft, ou malha fria).

Quadro 32 – Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCIDADE
4-C	A.P..	“Olha o que a tia trouxe, é uma bola! Você gosta de bola?”	Pega a bola com uma parte revestida com veludo e quica-a sobre o colchão.	Indica a localização da bola convidando M. à interação	Iniciativa
2-A	M.		Senta-se no colchão e pega a bola.	Indica satisfação	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte
2-A	M.	“Olha só...”.	Bate algumas vezes sobre a bola e a joga, em uma sacola de plástico, que faz barulho.	Demonstra agrado	Iniciativa
4-A	P..	“Bateu na sacola, fez barulho...”		Descreve o efeito	Resposta
2-A	M.	Dá risada. Em seguida, diz: “bola!”	Bate nas pernas e balança o corpo para um lado e outro ao dar risada.	Manifesta agrado	Resposta
4-A	P..	“Opa, a tia vai jogar a bola para você: Um, dois, três e?”		Antecipa a ação em sequência	Resposta
3-B	M.		Bate palmas uma vez e projeta as mãos abertas à frente do corpo.	Aguarda a bola	Resposta

4-A	P..	“Já!” (simultaneamente às palmas de M.).	Joga a bola	Atende M.	Resposta
2-A	M.	Dá risada.”	Encontra a bola e a joga, acertando o armário de metal e produzindo um ruído forte e bate nas pernas	Demonstra agrado	
4-A	P.	“A bola bateu no armário!”		Descreve o que ocorreu.	Resposta
2-A	M.	Dá risada.	Bate nas pernas, balança o corpo para um lado e outro.	Manifesta agrado	Resposta
4-A	P.	“Eu vou jogar a bola para você, M. Um, dois, três, e?”.		Antecipa a ação	Resposta
3-B	M.		Bate uma vez no colchão.	Indica a sequência	Resposta
4-A	P.	“E?”.		Espera e cria condições para que M. responda	Resposta
3-B	M.	“Já!”.	Bate novamente uma vez no colchão, ao mesmo tempo em que diz, “já!”.	Indica a sequência	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte
4-C	P.	“Um, dois, três e?”.	Joga a bola para M.	Indica a sequência	Resposta
3-B	M.	NessJá”.	Bate uma vez no colchão ao dizer “já”, depois pega a bola,	Espera a sequência	Resposta

			agita-a nas mãos enquanto P. conta até três.		
4-A	A.P. e P..	“Um, dois, três e?”		Indicam sequência	Resposta
3-B	M.		Joga a bola.	Espera a sequência	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte
4-A	P.	A tia vai jogar uma outra bola pra você. Tem uma outra coisinha diferente. Um dois três e?	Segura uma bola com uma parte encapada com soft antes de jogá-la para M.	Introduz elemento novo à textura da bola e antecipa a sequência previamente e a jogar.	Iniciativa
3-B	M.	“E Já!”.		Pede a bola de forma contextualizada e atribui a sequência	Resposta
4-B	P..		Joga a bola para M.	Atende M.	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recort	Recorte	Recorte
3-B	M.		Agita a bola nas mãos.	Espera a sequência	Iniciativa
4-A	P. e A.P..	“Um, dois, três e já!”		Indicam a sequência	Resposta
3-B	M.	“Ela jogou longe!” (após jogar a bola longe).	Joga a bola após o “já!”, e diz.	Espera a sequência	Resposta
4-A	P.	“Isso, M., você jogou longe!”.		Felicita M.	Resposta
Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte	Recorte
3-B	M.	“Jogá tia Tê.”.	Joga a bola na direção de P..	Indica a quem jogará	Iniciativa
4-A	P..	“Não deu	Vai até a porta e	Descreve as	Resposta

		para eu pegar a bola! Foi lá perto da porta!”, e posteriormente, “peguei a bola, estava lá perto da porta!”.	pega a bola.	ações	
4-A	P..	“Um, dois...”		Antecipa a sequência	Resposta
3-B	M.	“E teís!”.		Completa	Resposta
4-A	P..	“E?”.		Aguarda	Resposta
3-B	M.	“E já!”.	Coloca as mãos abertas na frente do corpo.	Espera a bola	Resposta
4-C	P.		Joga a bola para M.	Atende M.	Resposta
Recorte.	Recorte	Recorte.	Recorte.	Recorte.	Recorte.

3º Episódio

A pesquisadora antecipa através da fala que vai pegar uma outra bola e que tem uma “outra coisinha diferente”, na verdade, uma parte encapada com malha fria. Segura a bola, que antes que possa ser jogada escorrega-lhe das mãos e rola no colchão. A criança percebe que a bola rolou a seu lado no colchão e utiliza uma linguagem contextualizada: “a bola”.

A pesquisadora novamente contextualiza, utilizando a fala. Como a pesquisadora demora a jogar a bola, M. se antecipa e começa a contar: “um...”, esperando que a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa continuem. A pesquisadora continua: “dois...”. M. tem pressa e diz: “e já!”. A pesquisadora questiona se ela não aguardará o “três” e a criança demonstra desconforto, dizendo de forma impaciente: “e já!”. A pesquisadora então ri, antecipa que está de acordo e que vai jogar e joga.

Quadro 33 — Análise considerando as categorias relacionadas à interação da criança e à intervenção do adulto.

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	FUNÇÃO	INTERAÇÃO, INICIATIVA/RECIPROCIDADE
4-A	P..	“A tia vai pegar outra bola. Tem outra coisinha diferente nela, tá?”	Segura uma bola com uma parte encapada com malha fria, que acaba escorregando e rolando no colchão, ao lado de M.	Introduz elemento novo à textura da bola.	Iniciativa
3-B	M.	“A bola...”		Percebe a bola	Resposta
4-A	P..	“Isso mesmo, a bola escorregou da mão da tia e rolou no colchão... É uma outra bola, a tia vai jogar...”.		Contextualiza a fala de M. e explica	Resposta
3-B	M.	“Um...”		Espera a sequência	Resposta
4-A	P..	“Dois...”.		Continua	Resposta
3-A	M.	“E já!”.		Pede a bola	Resposta
4-A	P..	“Mas não vai esperar o três?”.		Estabelece a sequência	Resposta
2-B	M.	“E já!” (impaciente).		Indica desconforto	Resposta

Para o presente estudo, foram levados em conta os sinais comunicativos expressos pela criança participante, que poderiam indicar sua disposição em interagir. De forma similar, atendendo-se a esses sinais, foi preciso aliar a linguagem verbal aos centros de interesse da criança, que,

conforme destacado por autores como Nunes (2001) e Ochaita e Espinosa (2004), podem ser uma forma de identificar o que a motiva, tendo em vista que por meio deles, pode-se, além de estabelecer uma boa relação com a criança, utilizá-los como ponto de partida para interagir e comunicar-se com ela.

Assim, os centros de interesse como sons aos quais a criança demonstrava interesse, geralmente ruídos graves, como o som das mãos batendo no colchão em que as atividades eram realizadas, o de palmas e aquele produzido por bola de borracha ao bater em um armário de metal, que havia na sala em que as sessões eram realizadas; o contato através do toque, iniciado quase sempre próximo à criança, geralmente no colchão para depois chegar até ela, dando-lhe a opção de aceitá-lo ou não e, quando aceitado, antes a oportunidade de pegar a mão da pesquisadora e levar às próprias costas ou bater as palmas das mãos da pesquisadora ou de uma das mãos da pesquisadora e outra da auxiliar de pesquisa, e depois, a possibilidade de aceitar ou rejeitar toques que lhe eram dados nas mãos, nos braços ou nas pernas; o ritmo tanto dos toques e palmas, geralmente ditado pela criança ao acompanhar o ritmo e melodia das músicas que tocavam em um CD player utilizado, e a seqüência usada pela pesquisadora que contava até três dizendo “já!”, antes de jogar, nos jogos com bola, visando antecipar à criança sobre o momento em que jogaria, foram pontos de partida para oferecer-lhe turnos nas interações.

Algumas vezes, a criança comunicava-se verbalmente, indicando o que desejava ou qual a próxima ação, como quando pedia a música “borboletinha”, ou cantava um trecho de “borboletinha” ou “boi da cara preta”, ou ao se interpor à pesquisadora ou a auxiliar de pesquisa na contagem antes que a bola fosse jogada, por exemplo, em outras, os sinais comunicativos eram compostos por vocalizações, “hãã”, e um assobio quando em situação desconfortável, além de movimentos corporais, como bater as mãos no colchão no momento em que a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa contam até três, para indicar o “já!”, ou bater nas pernas em sinal de agrado.

Vale ressaltar que as vocalizações utilizadas pela criança, e seu movimento com intenção comunicativa ou não, são indicadores de satisfação ou desconforto que merecem atenção e é importante que o educador responda a elas de modo consistente visando favorecer sua motivação para comunicar-se (Nunes, 2001, Gil e Almeida 2010).

Entretanto, ao atribuir significado às vocalizações emitidas pela criança, deve-se ao mesmo tempo, convidá-la a expressar-se cada vez mais de forma verbal na medida de suas possibilidades.

Gil e Almeida (2010) complementam que no caso do bebê, e pode-se estender a afirmação à criança em questão, ele precisa estar motivado e aprender que seu esforço para se comunicar é compreendido e acolhido pelos adultos; no caso da criança participante desse estudo, é possível notar um aumento nas tentativas de expressão, seja através de toques no colchão antes da palavra “já!”, antes da bola ser jogada para M., como de vocalizações em lugar da melodia de “Marcha, soldado”, ou o pedido para ouvir a música “boi da cara preta”, que na sessão realizada em 12 de Maio, começam com uma vocalização quase ininteligível “música da ança”, querendo pedir a “música da criança” (“boi da cara preta”), e à medida que a pesquisadora demonstra disposição em compreender o pedido da criança, vaifazendo com que ela se motive a comunicar o pedido, que repete e é compreendido pela pesquisadora, e palavras ou expressões verbais como: “ela não qué!”, ou “ela gosta”, ou mesmo quando retoma a fala da pesquisadora, quando, por exemplo, diz “ça de novo”, em lugar de “vai começar de novo”).

Sobre a forma de apresentar os estímulos, foi possível identificar que não se deve apresentar nenhum estímulo novo ou que possa ser aversivo para a criança no início, nem no final das sessões, quando ela está agitada ou cansada, pois isso aumenta a chance de causar-lhe desconforto.

Durante as sessões realizadas, a criança apresenta estereotipias e ecolalias. As estereotipias são mais comuns em momentos em que a criança não está interagindo, ou nos quais demonstra intensa agitação. Entre as mais comuns estão: “pular” movendo o tronco para cima e para baixo; mover os punhos para cima e para baixo na lateral do corpo, e emitir um som parecido a um assovio.

Apesar dessas estereotipias, a criança responde quando está disposta e sente-se segura, daí a importância de identificar e propiciar que isso ocorra, e esperar um tempo para que responda.

As ecolalias também são mais frequentes em momentos em que ela não está interagindo, ou em que os estímulos apresentados pelo ambiente ou pelas pessoas do seu entorno não lhe despertem a atenção; entretanto, parecem por vezes, ser carregadas de intenção comunicativa; em algumas ocasiões, a criança por vezes parece repetir dada palavra para dirigir a atenção do interlocutor, como ao repetir “tá aqui”, ou dizer “bom dia!”, muito depois de a sessão ter começado, em momentos de pouca interação com a pesquisadora.

Além disso, tanto as estereotípias quanto as ecolalias diminuem quando há descrições do que está ocorrendo para a criança. Isso possivelmente ocorra pelo fato de que dessa forma a criança vá tendo acesso ao que ocorre de forma contextualizada, e não apenas a fragmentos do que ocorre, como palavras de diálogos que ouve sem atribuir significado.

Essa dificuldade de acesso à informação por pessoas com deficiência visual em um mundo formatado com parâmetros visuais é apontada por Ferrel (2006), Nunes (2001), Cunha e Enumo (2003) e Amiralian (1997), que explicitam ainda a dificuldade da pessoa com visão típica em tomar como base a percepção da pessoa com cegueira para explicar-lhe os fenômenos do mundo circundante de forma acessível aos canais perceptivos dos quais ela dispõe.

Dessa forma, observa-se que enquanto a criança com cegueira percebe o mundo pelos sentidos não visuais, muitas vezes ele lhe é explicado por pessoas que utilizam uma linguagem baseada em percepções visuais. Ao discutir esta discrepância de acesso Ferrel (2006) complementa que muitos acontecimentos diários facilmente percebidos visualmente são inexistentes para pessoas cegas e, dessa forma, é preciso descrever a elas o que está ocorrendo.

Como a criança, a não ser no primeiro contato com a pesquisadora, não se retraía diante de toques dados suavemente próximos a ela, tocando depois a pesquisadora e chegando a estabelecer longas seqüências interativas, embora se retraísse e/ou gritasse assustada quando tocada sem aviso verbal ou mesmo por toques dados próximos a ela, desde as primeiras interações foi observado que esses toques, assim como a linguagem verbal, poderiam funcionar como forma de antecipar para a criança o que iria ocorrer. A seqüência e ritmo dos toques davam tranqüilidade à criança, de tal modo que ela iniciava ou mantinha seqüências interativas relativamente complexas, como segurar as mãos da pesquisadora, ou uma mão da pesquisadora e outra da auxiliar de pesquisa, e batê-las uma contra a outra e em seguida batê-las no colchão, ou distanciar e aproximar as mãos da pesquisadora ou uma mão da pesquisadora e outra da auxiliar de pesquisa.

Além disso, como o foco estava nas ações da criança, diversas vezes era ela quem ditava a seqüência das interações, seja através dos movimentos que ela fazia com as mãos da pesquisadora, ou das palmas e batidas que dava no colchão que eram seguidas, nomeadas ou encorajadas pela pesquisadora. Buscou-se a observação das respostas dadas pela criança às iniciativas da pesquisadora, com componentes verbais, vocais, movimentos corporais estereotipados, podendo ocorrer de forma simultânea ou dissociada.

Assim, desde o início, essas ações de M. norteavam a tomada de decisão da pesquisadora em prosseguir com suas ações, ou modificá-las. Por assim dizer, tanto para a criança como para a pesquisadora, os movimentos associados ao tato tinham quase a mesma função que alguns parâmetros não vocais, como expressões faciais, movimentos e postura do interlocutor.

Quando partiam da criança, essas ações táteis apontavam para a pesquisadora a disposição ou indisposição de M. em interagir em cada momento, e para a criança, quando partiam da pesquisadora forneciam um convite à interação, por meio de toques dados na palma da mão da criança, ou próximos a ela seguindo o ritmo de músicas cantadas ou tocadas em CD, pistas da localização da pesquisadora em relação à M., quando em função dos próprios movimentos desta, mudava de posição em relação à criança, saindo de um lado e sentando-se em outro, por exemplo.

Nessas situações, em algumas ocasiões, eram combinados toques suaves ao lado da criança a indicações verbais da pesquisadora de que tinha mudado de local; em outras, observou-se que o toque no colchão na direção em que a pesquisadora estava, bastava, e M. voltava seu corpo a essa direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou caracterizar interações sociais e formas de comunicação de uma criança com deficiência visual e múltipla (cegueira congênita e deficiência física associadas), levando em conta seu desenvolvimento e os centros de interesse identificados, tanto por meio de relatos em entrevista semiestruturada realizada com a mãe da participante, por meio de ajustes ao Instrumento “Avaliação do Aluno com Baixa Visão e Múltipla Deficiência Na Educação Infantil” (Bruno, 2005), como em sessões de intervenção envolvendo a criança e a pesquisadora, visando caracterizar as formas de interação e comunicação da criança.

Nessa entrevista, embora a mãe interpretasse de forma contraditória algumas ações de sua filha, ao relatar como percebia alguns sinais comunicativos da criança e ao citar situações de interação seja envolvendo a própria mãe, ou outras pessoas do convívio no dia-a-dia, foram fornecidas indicações-chave sobre alguns padrões de comportamentos comunicativos da criança e do que gostava e não gostava, o que possibilitou o êxito nas interações entre a criança e a pesquisadora durante as sessões realizadas.

A criança participante dispunha de sinais não visuais e, por vezes não orais, e outras formas de comunicação muito sutis que comunicavam agrado ou desconforto na realização de atividades. Bater com as mãos nas pernas e balançar o tronco para um lado e outro, vocalizar gritando, sinal de satisfação, ou contentamento, ou afastar as mãos de quem a toca, sinalizando desconforto: identificar essas formas de comunicação foi fundamental no processo, o que indica a importância de que as pessoas que interagem rotineiramente com a criança sejam orientadas sobre possibilidades de interação e comunicação com e por ela, que prescindem das pistas visuais que a criança não tem disponíveis.

Além disso, verifica-se a importância das informações fornecidas pela mãe, pois é ela quem muitas vezes assume a maior parte da educação informal e os cuidados com a criança, sendo assim uma informante capaz de fornecer indicações úteis sobre o cotidiano e as possibilidades de interação e comunicação de sua criança. Na presente pesquisa, o relato da mãe permitiu caracterizar os recursos comunicativos e de estabelecimento de interações sociais da criança; recursos que podem ser maximizados na atuação dos educadores tanto em atividades de orientação de pais e professores quanto no trabalho direto com a criança.

O relato da mãe de que a criança reconhecia pessoas familiares por músicas que alguns cantavam, pela voz, pelo toque ou pelo cheiro e que, diante de pessoas de que gostava, que a criança chamava, ria, batia nas pernas, balançava a cabeça, indica a predisposição da criança a interagir e comunicar-se, o que demonstra a importância de que nesse momento as pessoas de quem ela goste respondam a ela de modo a convidá-la a comunicar-se, o que tem sido corroborado por alguns estudos como um diferencial na qualidade das interações e na comunicação de todas as crianças e ganha maior proporção na criança que não dispõe da visão e precisará de mediadores competentes em favorecer interações e a comunicação com e por ela, por meio da atenção às vias sensoriais das quais dispõe.

A observação dos sinais comunicativos, dos centros de interesse e das formas de interação utilizadas pela criança esboça algumas estratégias que podem beneficiar a qualidade das interações de crianças com deficiência visual e múltipla, com base nos canais perceptivos dos quais dispõe e em formas orais, táteis-cinestésicas ou não orais de expressão.

Verifica-se ainda a necessidade de que os pais e os educadores que trabalham com a criança saibam auxiliá-la a utilizar aspectos sensoriais capazes de indicá-lhe o que está ocorrendo. No caso da aproximação de pessoas, exemplos de pistas são referências como uma porta abrindo, passos que podem indicar a aproximação de pessoas, as vozes de pessoas conhecidas e desconhecidas, o calor de pessoas que se aproximam, assim como o cheiro do perfume que utilizam.

Em relação às sessões de intervenção, foi fundamental que a criança estivesse no controle das ações realizadas, tanto por meio da atenção da pesquisadora aos seus centros de interesse, quanto por serem evitadas situações geradoras de desconforto à participante que era convidada a interagir tanto com a pesquisadora como com a auxiliar de pesquisa.

Verifica-se ainda que na medida em que o contato físico com a criança e a linguagem da pesquisadora ou da auxiliar de pesquisa vão sendo usados com mais frequência de forma conjunta, os episódios interativos vão ganhando mais qualidade; há maior quantidade de iniciativas e de reciprocidade por parte da participante nas interações do que quando usados separadamente.

Tanto o contato físico (toque), quanto a linguagem auxiliam a criança a ter pistas da localização, deslocamento no espaço e mesmo da predisposição da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa a interagir. Assim, quando a pesquisadora ou a auxiliar de pesquisa diziam algo, ou

indicavam sua presença pelo toque, batendo no colchão no ritmo da música, ou tocavam-na no ritmo da música, ela tinha melhores oportunidades de interagir, seja fazendo pedidos, como em relação à música que desejava ouvir ou cantar, ou pedindo para jogar bola, ou mesmo contando até três antes que jogassem a bola a ela; cantando; movendo-se ou movendo as mãos da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa, como ao bater palmas, pegando uma das mãos da pesquisadora e outra da auxiliar de pesquisa e batendo as palmas da mão de uma contra a da outra, ou levando uma das mãos da pesquisadora e a outra da auxiliar de pesquisa e balançando-as nas próprias costas no ritmo da música, ou afastando-as e aproximando-as na frente ou atrás do próprio corpo.

Para tanto, foi igualmente imprescindível esperar o tempo necessário para que a criança pudesse responder a esses convites à interação feitos pela pesquisadora ou pela auxiliar de pesquisa aliando a linguagem ao contato físico, pois muitas vezes, uma mesma resposta a uma iniciativa do adulto que uma criança com desenvolvimento típico levaria segundos ou milésimos de segundos para dar, a criança participante poderia levar um minuto ou mais.

Embora esse tempo não tenha sido contabilizado na análise dos dados, nota-se várias vezes que a resposta da criança não era imediata em relação às ações da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa, demonstrando a necessidade de que não sejam necessariamente esperadas respostas imediatas por parte da criança às ações dos pais, cuidadores, ou dos profissionais que trabalharão com ela.

De igual maneira, foi fundamental considerar os movimentos corporais da criança e sua ação, não necessariamente verbais como respostas ou iniciativas de interação, evitando a tendência de esperar que as respostas da criança fossem prioritariamente verbais, pois dar atenção a essas formas comunicativas propiciou que as iniciativas e os turnos interativos por parte da criança fossem ganhando cada vez mais reciprocidade.

Ainda que a amostra dessa pesquisa seja muito restrita, está entre os poucos estudos empíricos sobre interação envolvendo crianças com deficiência visual e múltipla.

Assim, fazem-se necessários estudos futuros que investiguem estratégias promotoras da qualidade de interações e da comunicação oral e não oral entre crianças com deficiência visual e múltipla e adultos videntes, sejam estes os pais, ou responsáveis pela criança, ou educadores. Que ofereçam ao adulto oportunidades de exercer uma mediação favorável à organização de condições propiciadoras de interação pela criança com deficiência visual e múltipla, levando em

conta os parâmetros perceptivos dos quais elas dispõem, em um mundo culturalmente formatado com parâmetros da visão típica.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de Psicologia**, v. 1, 1996, p. 3-12.
- AMIRALIAN, M. L. M. T. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ALMEIDA, C. G. M. de. **Efeitos de Contingências descritivas em histórias sobre o comportamento de crianças**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2009.
- ALMEIDA, N. V. F.; GIL, M. S. C. A. **Contribuições para a estimulação do desenvolvimento de bebês de risco**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- BATISTA, C. G.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In: HELERINA, A. N.; MEANDRO, M. C. S. (Org.). **Olhares diversos**: estudando o desenvolvimento humano. 1ª ed. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-graduação em Psicologia: Capes, Proin. 2000, p. 157-174.
- BATISTA, C. G.. Crianças com problemas orgânicos: contribuições e riscos de prognósticos psicológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 23, n. jan-jun, p. 45-63, 2004.
- BATISTA, C. G.; ENUMO, S. S.; HORINO, E. Avaliação Assistida de Habilidades Cognitivas em Crianças com Deficiência Visual e com Dificuldades de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Vol. 13. Marília, SP: Unesp, set/dez 2005.
- BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, vol. 21. nº 1, p. 7-15, 2005.
- BATISTA, C. G.; CARDOSO, L. M.; SANTOS, M. R. A. Procurando “botões” de desenvolvimento: avaliação de crianças com deficiência e acentuadas dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, 2006, v. 11, n. 3, p. 297-305.
- BOSA, C. Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(1), pp. 77-88.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863. Acesso em: 06/10/ 2010
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Convenção da Organização dos Estados Americanos**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 06/10/ 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06/10/ 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 06/10/ 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863. Acesso em: 06/10/ 2010

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar**. São Paulo. Laramara. 1997.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

CHEVIGNY, H. Apresentação. In CUTSFORTH, D. T. **O cego na escola e na sociedade: um estudo psicológico**. Tradução Campanha Nacional de Educação dos Cegos. São Paulo: Campanha Nacional de Educação dos Cegos, 1969.

COELHO, B. **Contar história: uma arte sem idade**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações. **Psicologia, Saúde & Doenças**. Portugal, v.4, n.1, p.33-46, 2003.

FERREL, K. A. Your child's development. In: HOLBROOK, M. C. **Children with visual impairments: a parent's guide**. Woodbine House, 2ª ed, 2006, p. 85-108.

FRANÇA, M. L. P. **Inclusão de Crianças cegas e videntes na Educação Infantil: características da interação e proposta de intervenção**. 2008. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

HADDAD, M. A. O; SAMPAIO, M.W.; KARA, J. N. **Baixa Visão na Infância - Manual Básico para Oftalmologistas**. São Paulo. LARAMARA, 2001.

KRAMER, S. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, A; EVANGELISTA, A; MOTA, A. B. RODRIGUES, M. P.; LEITE, A. **Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil.** Interação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006, 10(1), p. 157-167. Conferir se é livro ou revista.

LAMPREIA, C. O processo de desenvolvimento rumo ao símbolo: uma perspectiva pragmática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/117>. Acesso em 20/03/2011

LEME, M.E.S. **Investigação de conceitos em cegos congênitos.** 1998. 65 páginas. Monografia (Especialização em Deficiência Visual e Surdez) Cepre-FCM, UNICAMP, Campinas, 1998.

LEME, M.E.S. **A representação da realidade em pessoas cegas desde o nascimento.** 126 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2003.

LEWIS, Y. **Development and Disability.** 2ª ed. Oxford UK BlackWell, 2003.

LIMA, R. A. F, LIMA, F. da S.J. A preeminência da visão: crença, filosofia, ciência e o cego. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 52, 2000, p. 51-61.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Tradução de D. M. Lichtenstein e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MENDES; E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. IN: PALHARES, M. S.- Simone Marins (Orgs). **Escola inclusiva;** São Carlos EDUFSCAR 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** .v. 11 n. 33 set./dez. 2006, p. 367 – 559.

MRECH, L. M. O Mercado de Saber, o Real da Educação e dos Educadores e a Escola como possibilidade. Livre-docência. Faculdade de Educação da USP, 2001.

NORGATE, S. H. Research methods for studying the language of blind children. In: HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (Orgs.) **Encyclopedia of Language and Education.** Vol. 8: Research Methods in Language and Education. Netherlando: Kluwer Academic Publishers, 1997,

NUNES, C. **Aprendizagem Activa na criança com multideficiência: Um guia para educadores.** Lisboa, Portugal: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. 2001.

NUNES, S. S. **Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: Caminhos de aquisição do conhecimento.** 2004. 286 páginas. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, USP, São Paulo, 2004.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, A. M.; PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Vol. 2. Porto Alegre: 2004, p. 151-170.

ORMELEZI, E. M. **Os Caminhos da Aquisição do Conhecimento e a cegueira**: do universo do corpo ao universo simbólico. 2000. 273 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000.

PASSOS, P. M. P. **A compreensão de metáforas pela criança cega congênita**. 1998. Monografia (Especialização). Unicamp, Campinas, 1998.

PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SIAULYS, M. **Toque o bebê!** LARAMARA. Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. 2005.

SILVA, M. A.; BATISTA, C. G. Mediação Semiótica: estudo de caso de uma criança cega, com alterações no desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 148-156, 2007. Disponível em: <[http:// http://redalyc.uaemex.mx/pdf/188/18820119.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/188/18820119.pdf)> Acesso em: maio 2010.

STAIMBAC S. & STAIMBACK W. **Inclusão**: Um guia para Educadores. Porto Alegre, Artmed, 1999.

TADIC, L.; PRING, L.; DALE, N. **Attentional processes in young children with congenital visual impairment**. Disponível em <http://www.bps.org.uk/publications/journals>. Acesso em: 20/03/2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf. Acesso em: 06/10/2010,

Vygotsky, L.S. (1934/1997). **Fundamentos de Defectologia**. *Obras Completas, tomo cinco*. Tradução em espanhol do original russo organizado em 1983, a partir de originais escritos até 1934. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2^a reimpressão.

Vygotsky, L.S. (1934/1989). **Pensamento e linguagem**. (tradução brasileira da tradução em inglês do original russo de 1934) S.P.: Martins Fontes, 2^a edição.

WARREM, D.H. **Blindness and children**: an individual differences approach. EUA: Cambridge University Press, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ajustes ao Instrumento desenvolvido por Bruno (2005): Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil

Formulário para entrevista com pais e professores

() Pais/ familiares () profissional (área de atuação)

Nome: _____ Idade: _____

Instituição: _____

Examinador: _____ Data: _____

1. A Criança

1.1 Em que situações seu filho/aluno demonstra estar

Feliz

Tranquilo

Agitado

Irritado

Humor inconstante

Nervoso (Tenso)

Chorão

Desligado

Atento

Interessado

Desinteressado

Comunicativo

Participativo

Brincalhão

Independente

Dependente

Com força de vontade

1.2. Seu filho vai à escola?

1.3. Interação e relação

Como é a relação do seu filho com você, com a família, com colegas e com professores?

1.4. Interesse por objetos

Quais os brinquedos favoritos de seu filho/aluno? O que você acha que chama mais a atenção do seu filho nos brinquedos e objetos?

Cores fortes

Sons

Texturas

Brilho

Luzes

1.5. Reconhecer pessoas pela

Você acha que seu filho utiliza algumas dessas formas para reconhecer pessoas? Se sim, você pode contar melhor como isso acontece?

Visão

Voz

Cheiro

Toque

1.6. Reconhecer objetos pela

Você acha que seu filho utiliza algumas dessas formas para reconhecer objetos? Se sim, você pode contar melhor como isso acontece?

Visão

Tato

Barulho

Cheiro

1.7. Brincadeiras, brinquedos e jogos preferidos

Seu filho gosta de brincar? Do que ele gosta de brincar? Ele brinca sozinho ou com mais pessoas? Se brinca com mais pessoas, com quem? Precisa de ajuda para brincar? Se sim, como é essa ajuda? Seu filho brinca de faz de conta? Se sim, como é essa brincadeira? Se vai à escola, quais as brincadeiras de que gosta em casa e na escola.

Gosta de cantar? Se sim, quais músicas?

1.8 Atividades preferidas

O que seu filho gosta e o que ele não gosta de fazer nas horas livres?

Fazer visita (Para quem?)

Bater papo (Com quem?)

Ouvir música (Quais?)

Seu filho gosta de ouvir histórias? Se sim, qual(ais)? Onde ele ouve as histórias? Quem conta?

Gosta de assistir TV? De quais programas gosta?

Ficar deitado (Onde e em qual situação?)

Brincar com movimentos repetitivos (Como isso ocorre?)

Fazer barulho com os brinquedos

Jogar objetos no chão (Se sim, em que situação isso ocorre?)

Pular

Correr

Nadar

Brincar

Ver ou tocar figuras

Ver livros

Brincar com massinha

Pintar

Desenhar

Escrever

Existe alguma outra atividade que você percebe que seu filho gosta? Precisa de ajuda para uma ou mais dessas atividades? Se sim, para qual(ais) atividade? Como ela é dada?

1.9 Atividades de que não gosta

Existe alguma atividade que você percebe que seu filho não gosta de fazer? Se sim, qual(ais)?

Dormir (Tem algum horário que ele demonstra sentir mais sono?)

Comer

Tomar banho (higiene)

Vestir-se

Escovar os dentes

Pentear o cabelo

Festa

Gritar (Se sim, em quais situações?)

Fazer som diferente com a boca (Se sim, em quais situações?)

Barulho alto

Ajudar a guardar as coisas

Obedecer

Se movimentar (Como?)

Ir à escola

Novas atividades

1.10. Posição em que costuma ficar para

Em que posição seu filho gosta de dormir? Em que posição seu filho gosta de brincar? Em que posição seu filho come? Onde ele come? Como é a alimentação do seu filho? Ele se alimenta sozinho ou precisa de ajuda? Se sim, como é essa ajuda? Existe alguma coisa diferente no lugar e no jeito que as refeições são feitas? O que ele gosta e o que ele não gosta de comer?

2. Estratégias e adaptações que considera importante

2.1 Adaptação de brinquedos

Você conhece brinquedos adaptados? Se sim, como você conheceu? Seu filho tem brinquedos adaptados? Eles trazem algo diferente? Você compra adaptado ou alguém faz? Se

alguém faz, quem é? Ele gosta dos brinquedos adaptados? Ele gosta dos outros brinquedos que não são adaptados? Qual ele prefere? Você acha que os brinquedos adaptados são bons para o seu filho ou ele não precisa dessas adaptações?

2.2 Adaptação de materiais pedagógicos

No caso de seu filho ir à escola, você conhece alguma adaptação que pode ser feita nos materiais que ele(a) recebe? Se sim, qual(ais)? Essas adaptações são feitas? Se sim, quem as faz? Na sua opinião, ele precisa ou não delas? Se sim, de quais?

2.3 Recursos ópticos

Seu filho utiliza algum recurso como óculos, lupas ou computadores para ler ou fazer as atividades escolares? Se sim, qual ou quais recursos? Como os utiliza? Onde os utiliza?

2.4 Recursos especiais

Seu filho usa algum desses recursos?

Tabuleiro de letras e números presos por imã

Porta texto

Guia de linha

Folhas com linhas grandes

Folhas quadriculadas

Lápis e canetas especiais

Bengala

Andador

Luminárias

Iluminação ambiente, como luz próxima da janela

Livros de histórias em braile

Livros feitos especialmente para crianças com deficiência visual (livros sensoriais)

Livros gravados em cd ou em fita k-7 (audiolivros)

Reglete e punção

Máquina braile

Jogos com letras ou números em braile

Tela ou lixa para fazer desenhos

Você acredita que eles são necessários ou seu filho pode ficar sem eles? Se forem necessários, qual(ais) deles você acha que é melhor para o seu filho?

2.5 Mobiliários adaptados

Seu filho utiliza algum mobiliário adaptado? Qual(ais)? Você acredita que eles são necessários ou ele não precisaria?

3. Os pais

3.1 Preocupações

Quando você pensa no seu filho você tem alguma ou mais dessas preocupações com ele?

Dificuldade do filho em comunicar o que sente e deseja

Como será recebido na escola

Relação com as outras crianças

Relação com outras pessoas

Dificuldade na escola

A escola não sabe lidar com a criança com deficiência

A professora não recebe orientações para trabalhar com estas crianças

Na escola não há material adaptado

Que a escola não esteja adaptada para que seu filho se movimente de um local para outro em segurança, ou que o mobiliário não seja adaptado

Que o filho enxergue melhor

Preocupação com o futuro

Receio de deixar o filho com outras pessoas

Você tem outras preocupações? Qual(ais) são os itens que mais o preocupam?

3.2 Desejos e expectativas

Você tem alguma das expectativas relacionadas abaixo quanto a seu filho?

Comunicar-se mais

Ser feliz

Ser independente (Se sim, o que você considera que seria um sinal de independência)

Ter amigos

Participar das atividades na escola e comunidade

Andar

Falar

Brincar como as outras crianças

Brincar com outras crianças

Aprender

Prescrição médica de recursos para ver melhor.

Entre as que você relatou, qual(ais) são mais importantes?

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nome: _____ Idade: _____

Escola(Nível) _____ Data: _____

INTERAÇÃO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

1. Seu filho aceita receber toque, beijo ou qualquer outro contato físico de pessoas conhecidas?
E quando as pessoas são desconhecidas?
2. Seu filho percebe quando alguém sorri para ele? Se sim, ele sorri de volta para a pessoa?
3. Reconhece pessoas familiares. Se sim, que atitude dele faz você perceber isso?
4. Identifica pessoas estranhas Se sim, que atitude dele faz você perceber isso?
5. Diante de pessoas conhecidas seu filho costuma ficar bem humorado, irritado, chorão ou de alguma outra forma? Se de alguma outra forma, qual? E diante de pessoas que ele não conhece?
6. O que acontece com o seu filho quando alguém de quem ele gosta chega? Se sim, que atitude dele faz você perceber isso?
7. Seu filho pede aquilo que deseja, ou você o compreende de outra forma? Se o compreende de outra forma, como é isso, o que ele faz?
8. Como seu filho reage a situações novas e diferentes para ele? Como é para ele quando ele não consegue o que ele quer? E quando ele não consegue fazer o que pedem a ele?
9. Seu filho usa gestos para indicar os objetos que ele já conhece? Pede o brinquedo que quer apontando?
10. Seu filho participa de brincadeiras de música, ritmo e imitação de vozes? Seu filho brinca de faz de conta? Se sim, qual(ais) são as brincadeiras favoritas? Enquanto brinca de faz-de-conta, ele fala ou conversa brincando? Se sim, como isso ocorre?
11. Quando alguém dá uma ordem para o seu filho ele entende ou tem alguma dificuldade? Se sim, qual(ais)? Seu filho compreende qualquer pedido que se faça a ele, ou algumas coisas ainda são difíceis para ele entender? Se houver dificuldades, quais são elas?
12. Ele sabe dizer o nome dele e dos familiares e pessoas próximas?

13. Como seu filho se comunica? Ele conta fatos a você com facilidade ou você precisa pensar um pouco para compreender o que ele está dizendo? Se você precisa pensar um pouco para compreender o que ele diz, poderia dar um ou mais exemplos de situações em que isso tenha ocorrido? Ele fala do que ele sente, se ele está alegre, triste ou você consegue perceber pelo jeito dele? Quando ele fala dele mesmo, diz “eu” ou diz “ele”? E quando se refere a você, diz, “você”, ou diz outra coisa? Se diz outra coisa, o que diz? Quando vai contar algo a você sobre outra pessoa, diz “ele” ou “ela”, ou diz alguma outra coisa? Se diz outra coisa, o que diz?

14. Ele se refere a algum lugar conhecido, como a instituição ou a sua casa? Ele sabe o que é “hoje”, “amanhã”, “daqui a pouco” ou tem dificuldades em compreender o que significa?

15. Ele conta sobre coisas que ocorreram no dia-a-dia dele? Se tem dificuldades, como é isso, você pode dar algum exemplo?

16. Quando ele quer alguma coisa, explica ou justifica o que quer, ou você sabe que ele quer algo por outra razão? Se sabe o que ele quer por outra razão, como isso ocorre? Pode dar algum exemplo?

17. Seu filho conta algo que ocorreu, fala, por exemplo “brinquei”, “comi”, quando ocorre antes e “vou para a casa”, quando isso acontecerá depois, ou tem dificuldades em contar e compreender a seqüência do que acontece? Usa direitinho palavras como “bonito”, “feio”, “grande”, “pequeno”, ou tem dificuldades em usar e compreender o que essas palavras significam? Se tem dificuldades, como isso ocorre?

18. Seu filho geralmente começa a conversar com as pessoas que ele conhece ou são elas quem começam a conversa? E se não conhece a pessoa, é a pessoa ou ele quem começa a conversar?

19. Seu filho compreende ou não expressões como “entrar pelo cano”, ou “tomar chá de bambu”? Sabe ou não quando alguém está falando sério ou brincando?

HABILIDADE SENSÓRIO-MOTORA

A. USO FUNCIONAL DAS MÃOS E ESQUEMAS DE AÇÃO

Para os pais

1. Seu filho come com as mãos?
2. Seu filho utiliza caneca, colher e garfo?
3. Seu filho brinca com massinha ou massa caseira?

B. COORDENAÇÃO DOS ESQUEMAS E EXPERIMENTAÇÃO ATIVA

1. Se você apontar para que ele pegue algo, ele pega ou não? Se você disser para ele pegar algo, ele pega ou não? Se você indicar algo através do toque para que ele pegue, ele pega?
2. Se ele, ao brincar deixa cair algum brinquedo, ele consegue encontra-lo? Se sim, como ele faz para achar o objeto? Se não, o que acontece depois?
3. Ele busca ou não conhecer os objetos com as duas mãos? Como isso ocorre?

C. USO-FUNÇÃO DE OBJETOS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

1. Reconhece visualmente ou tatilmente objetos diários: caneca, prato, colher, boneca, bola?
2. Seu filho compreende ou tem dificuldades em saber para que os objetos são usados, por exemplo, que a caneca, é para beber algo, a colher serve para comer, o pente para pentear-se?
3. Usa os objetos de acordo com sua função: dá de comer ou tenta pentear o cabelo da boneca?
4. Em lugares conhecidos seu filho desvia dos objetos ou precisa de ajuda?
5. Reconhece figuras visual/tatilmente?
6. Seu filho reconhece detalhes nas figuras? Como?

D. CONHECIMENTO FÍSICO, FUNÇÃO SIMBÓLICA E PRÉ-OPERATÓRIA

1. Seu filho imita você? Quando e no que?
2. Se alguém bater palmas ou tocar a campainha da sua casa ele sabe que chegou alguém? Se ele sabe, o que faz você saber disso?
3. Diz o nome de objetos e pessoas?
4. Diz o nome das partes do corpo?
5. Diz o nome de figuras ampliadas ou em relevo?
6. Faz compras na feira ou no supermercado ou na feira “de faz-de-conta”?
7. Brinca de faz de conta: telefona, faz comida e dá p/boneca?
8. Brinca dramatizando as situações: voz da mamãe, papai bravo

E. AUTONOMIA E COMPETÊNCIA SOCIAL

1. Seu filho se veste sozinho, ou você o ajuda? Se o ajuda, como é essa ajuda?

2. E a higiene pessoal, como é: ele utiliza fraudas, pede para ir ao banheiro, ou você percebe que ele quer ir? Em caso de usar o sanitário, precisa de ajuda? Se sim, como é essa ajuda? Toma banho sozinho ou com ajuda? Se precisa de ajuda, como é essa ajuda? Gosta da hora do banho ou não? Como é a hora do banho? Gosta da água? Brinca na água?
3. Lava e seca as mãos, dá descarga após o uso do sanitário?
4. Penteia-se ou precisa de ajuda? Se precisa, como é essa ajuda? Gosta de pentear o cabelo? Escova os dentes ou precisa de ajuda? Se precisa, como é essa ajuda?
6. Abotoa, utiliza zíper, amarra cordão ou precisa de ajuda? Se precisa, como é essa ajuda?
7. Identifica avesso e direito nas roupas ou precisa de ajuda? Se precisa, como é essa ajuda?
8. Guarda seus pertences ou precisa de ajuda? Se precisa, como é essa ajuda?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A MÃE

Segundo o relato da mãe, a criança ficava feliz diante de barulhos fortes (como o de metal contra metal, como panelas e de rojão) que poderiam ser produzidos por ela ou por outra pessoa e de ouvir música; gostava de música, trovão, e rojão, mas não de barulho de caminhão, assustando-se e chorando. Da mesma forma, gostava de movimento de pessoas, de pessoas falando, desde que não houvesse grito. Quando ficava feliz, ela gritava, ou batia nas pernas e balançava o tronco para um lado e outro sentada.

As informações da mãe afirmam que M. era tranqüila. Entretanto, demonstrava agitação quando estava doente e com a aproximação de pessoas desconhecidas. Ela demonstrava essa agitação gritando e não aceitando a aproximação de desconhecidos.

M. demonstrava igual irritação quando tocada sem ser avisada, inclusive pela mãe; para que parasse de gritar, a mãe se identificava.

M. não aceitava novas atividades, gritando e tirando a mão do objeto que lhe ofereciam.

Segundo a mãe, a criança chorava quando estava doente, diante de barulho de caminhão, quando se assustava, ou quando não conseguia o que queria; a mãe relatou igualmente, que nessa situação: “Ela fica irritada. Ela chora, ela grita, ela senta no chão esperneia, ela se morde, ela se bate. Se ela não consegue fazer o que ela quer ela fica muito brava. Ela se bate, ela xinga, ela grita”

M. se batia e se mordida também quando permanecia por muito tempo em atividades que exigiam esforço por parte dela

A mãe informou situações eventuais em casa em que a criança demonstrava humor inconstante.

A mãe relatou que a criança permanecia bastante tempo fazendo movimentos repetitivos (batendo os dedos indicadores um no outro, por exemplo).

Também gostava de brincar de ponta cabeça, deitada em uma cama.

A criança interessava-se por brincar de jogar bola na parede com as mãos, pegá-la e jogá-la novamente.

Gostava de movimentar-se.

Gostava de brincar com o irmão usando movimento (bola e velotrol).

A mãe relatou brincadeira de pega-pega e esconde-esconde; a criança brincava com os irmãos; eles arrastavam os pés e assim, ela sabia onde estavam e participava arrastando-se sentada para pegá-los ou encontrá-los. Não houve registros sobre a brincadeira de faz-de-conta.

A mãe acrescentou que já havia brincado com massinha com a criança, colocando a massinha nas mãos dela e apertando-as contra a massinha e que ela aceitou. Além disso, M. demonstrava maior interesse por massa caseira, da qual a mãe dava um pedaço à criança quando estava fazendo pães, do que pela massinha comprada.

A mãe relatou que havia momentos em que a criança aceitava ajuda e outros em que não.

Segundo a mãe, a criança gostava de cantar principalmente “dejavu” e músicas de duplas sertanejas.

Quanto a ouvir histórias, a mãe informou que a criança gostava apenas de um cd em que os personagens falavam em diferentes tons de voz.

Segundo a mãe, M. não gostava de assistir TV; a mãe relata maior interesse por rádio.

1 Interação e relação

A mãe relatou atenção da criança a conversas de pessoas conhecidas ou não pela criança e o desejo da criança em dizer palavras que acabava de conhecer, corretamente repetindo-as; situação similar não foi observada pelas pesquisadoras durante atividades que envolviam a linguagem verbal.

Segundo relato da mãe, M. relacionava-se bem com a professora da escola, inclusive aceitando o toque dos colegas e beijando-os.

Segundo a mãe, depois de entrar na creche, M. passou a aceitar receber toque, beijo ou qualquer outro contato físico de todos, conhecidos e desconhecidos. Mas, mais adiante contradisse a informação ao afirmar que M. reconhecia pessoas estranhas, tendo inclusive dificuldade em aceitá-las e ao relatar que a criança era indiferente a menos que a tocassem, e que fazia amizade aos poucos.

A mãe relatou que se pessoas conhecidas brincavam com a criança, ela participava e ria, mas se não, ela não demonstrava interesse.

A criança iniciava as interações algumas vezes e não na maioria delas; a mãe esclareceu que geralmente eram as pessoas conhecidas quem iniciavam as interações, mas que, se não falassem com ela, M. começava a conversar com elas: “Geralmente é as pessoas. Se ninguém mexer com ela aí ela conversa. Mas geralmente é mais as pessoa que chega”. A pesquisadora pergunta como é esse “mexer” e a mãe explica:

“Conversando com ela, brincando. Aí ela vê que num chega nela, fica quietinha escutando. Aí depois ela fala, “oi, tudo bem?”, aí ela começa a puxar assunto com a pessoa”.

Entretanto, fez a ressalva de que: “[...] ela num aceita muito assim pessoas diferente, né? Ela é difícil de fazer amizade”.

A mãe relatou que a criança reconhecia pessoas familiares por músicas que alguns cantavam, pela voz, pelo toque ou pelo cheiro e que, diante de pessoas de que gostava, M. chamava, ria, batia nas pernas, balançava a cabeça.

A mãe afirmou que quando uma pessoa sorria para a criança, ela sorria de volta, batia nas pernas e movia a cabeça para um lado e outro. Não há referência se a pessoa era conhecida ou não, o que sugere uma contradição, já que, segundo a mãe, a criança não aceitava facilmente contato com pessoas estranhas.

A criança relacionava-se bem com a família e atendia com maior facilidade ordens e pedidos feitos pela avó e pelo tio maternos; a mãe informou: “[...] Meu irmão tem uma voz assim, um vozeirão, minha mãe também, então ela escuta, né? [...]”. Brincava mais com o irmão do que com a irmã.

Há informações contraditórias fornecidas pela mãe sobre com quais membros da família a criança conversava em casa.

Gostava, segundo a mãe, de fazer visita para pessoas conhecidas, tanto da família, quanto amigas da mãe.

Sobre os aspectos que despertavam atenção da criança, a mãe informou que M. voltava a cabeça para o lado em que ouvia algum som.

A mãe relatou que M. explorava os objetos pelo tato para conhecê-los ou saber quais eram. Entretanto, não gostava de objetos muito lisos, ou muito ásperos.

Segundo relato da mãe, a criança reconhecia cosméticos e alimentos pelo olfato.

Reconhecia algumas pessoas pela voz, e outras por músicas que cantavam ao aproximarem-se dela.

Cheirava as pessoas quando iam beijá-la.

Sobre o toque, a mãe deu informações contraditórias nesse sentido. Afirmou que a criança gritava quando alguém, mesmo ela, tocava-a sem avisar, e que para que parasse de gritar, ela precisava se identificar, entretanto mais adiante disse que a criança reconhecia as pessoas pelo toque.

Segundo a mãe, a criança explorava ativamente os objetos conhecidos para saber quais eram: a mãe exemplificou que ao explorar um objeto e ele produzir barulho, a criança o identificava.

Embora a mãe afirmasse que a criança reconhecia comida e cosméticos pelo cheiro, não exemplificou situações com relação a objetos.

A criança gostava de “pular” erguendo a ponta dos pés, segurando em paredes ou com apoio de pessoas.

Corria de mãos dadas com pessoas. Gostava muito de água.

Dormia à noite toda, e se pudesse, até mais de dez da manhã, mas não gostava da hora de dormir.

Gostava de ir à escola, assim como da professora e dos colegas.

Dormia de bruços.

Recursos específicos

Adaptação de brinquedos

A mãe desconhecia adaptações feitas em brinquedos. .

Após explicação da pesquisadora sobre o que eram, a mãe afirmou que acreditava que fossem importantes por não soltarem peças que pudessem machucar a criança, o que pode revelar que as adaptações não foram consideradas importantes enquanto via para facilitar a percepção da criança em relação ao brinquedo, e isso pode dever-se também à falta de contato da mãe com os brinquedos adaptados.

Adaptação de materiais pedagógicos

A mãe desconhecia adaptações pedagógicas.

Recursos ópticos

Tendo em vista o fato de a criança não apresentar sequer percepção luminosa (não possui o globo ocular), a pergunta não foi feita.

Recursos especiais

A criança não utilizava nenhum recurso especial.

A mãe não soube responder se para ela os recursos eram ou não necessários.

Mobiliários adaptados

A criança não utilizava mobiliário adaptado.

1.2 Os pais

1.2.1 Preocupações

A mãe temia que mais tarde, M. visse os irmãos realizando coisas que não pudesse realizar e temia que a criança se frustrasse.

A mãe tinha preocupação em deixar a criança com pessoas desconhecidas, chegando a deixar de trabalhar, pois sua tia, que ficava com a criança não pôde mais tomar conta dela; mesmo diante da possibilidade de uma vizinha tomar conta da criança, ela desistiu de trabalhar.

Quanto à escolarização, a mãe tinha medo de que no Ensino fundamental a criança não fosse bem recebida; acreditava que as escolas de sua cidade não dispunham de profissionais capacitados a ensinar o sistema braile. Na escola em que a criança estudava durante a realização da pesquisa, tinha medo de que a criança caísse ou se machucasse; tinha receio de deixar a criança na escola por isso; ela afirmava que havia várias escadas na escola e que, além disso, não existiam corrimão, dificultando a locomoção da criança pelos diversos ambientes escolares.

Preocupava-se ainda por não saber como ensinar a criança e pela escola também não receber preparo. Ela explica:

“É... Porque é que nem eu te falei; eu quero que ela seja uma criança estudada. Então isso, por exemplo, me preocupa, saber como lidar com ela, como ensiná-la; isso daí me incomoda bastante. Até a hora que a professora falô pra mim que ia fazê o curso me deu uma aliviada; que aí ela vai sabê como mexê, né? Mas nesse meio tempo dela fazê o curso, já tá indo pra outra classe...”

A mãe disse que o fato de não haver material adaptado a preocupava e que se existe a necessidade da criança, deveria haver o material.

A mãe relatou experiência anterior em que a criança foi agredida por outra e tinha receio de que M. fosse novamente agredida.

A mãe se emocionou e relatou dificuldade em ver perspectivas favoráveis para a criança, preocupação com como seria a educação formal da criança, como se locomoveria:

“Eu respondi agora de pouco. O que me preocupa não é tanto agora. É mais pra frente. Como vai ser a vidinha dela... Com o estudo... Como que ela vai se movimentá sozinha... Até não gosto de comentá muito disso não... Desculpa, mas isso daí mexe um pouco comigo... [..].”

A mãe relatou a preocupação de a criança cair e se machucar ao tentar apoiar-se nas paredes. Temia ainda que, se a criança deixasse de precisar de apoiar-se, ela caísse por não enxergar o que havia a seu redor.

Além disso, relatou dificuldade em aceitar a deficiência da criança:

“[...] Eu pergunto pra mim assim, oh... Por que? Porque ela não enxerga? Sabe? É muito... Mexe muito com a minha cabeça...Eu penso pa frente, mas eu não suporto; eu acabo chorando... Porque tem que... A gente tem que aceitá, né?[...]”.

1.3 Desejos e expectativas

As questões desse item não foram feitas, pois a mãe estava muito fragilizada diante das perguntas anteriores.

1.4 Comunicação e Linguagem

A mãe informa que ao pedir um objeto, a criança pede dizendo o nome do objeto que quer.

A criança participa de brincadeiras com músicas na escola, inclusive aceitando que a professora faça movimentos coativos com ela contextualizados em relação à música. A mãe explicita:

“É então, tem a musiquinha da arvorinha, a professora faz o gesto com ela, ela gosta, aceita numa boa. Ela senta a neném no meio das perna, aí ela faz o gesto, a da ponte, quando o rio passa embaixo, ela vai fazendo com a mãozinha. Ela aceita, pelo menos com a professora. Aí a professora vai pegando na mãozinha dela e vai fazendo o gesto... Ela aceita bastante, pelo menos com a professora. Eu nunca tentei”.

M. não brinca de faz de conta, recusa bonecas; informação que é contraditória, porque anteriormente, a mãe diz que a criança pega a boneca no colo e diz que vai “naná o nenê”.

A) Compreensão de ordens e pedidos

Segundo a mãe, quando o tio ou a avó maternos dão uma ordem ela obedece.

Sobre pedidos, a criança compreende pedidos simples: “[...] Assim, quando ela tá brincando de bola, ou que ela tá tomando guaraná, mamadeira, essas coisa e eu falo pra ela dá pra mamãe a mamadeira, ela dá, a bola, eu falo, “joga pra mãe”, ela joga. Tem muita coisa assim que ela entende numa boa”. – há uma informação contradita anteriormente, quando a mãe afirmou: “Se joga? Tudo vai pro chão. Água termina de beber joga o copo, mamadeira terminou de mamar ela joga a mamadeira. Tudo vai pro chão, nada ela dá na mão da gente. Tudo ela joga no chão”, entretanto, mais adiante afirmou que não faz o mesmo com o celular da mãe, que o dá para a criança ouvir música.

Segundo a mãe, a criança sabia o nome completo dela. A mãe exemplifica: “[...] Quando ela vai no médico, ele grita, M., ela fala, “X. Y. Z..”. O médico dela até dá risada, né? [...]”. Também conhece os nomes dos familiares.

B) Comunicação

A mãe relatou que embora a criança não articulasse bem as palavras, ela a compreendia pela convivência.

M. contava o que ocorria, raramente, e não detalhava os acontecimentos, mas dizia apenas a ação; a mãe dizia que dificilmente a criança contava alguma coisa:

“[...] Ah, que nem ontem, ela caiu e eu cheguei ela falou pra mim, “mãe, caiu”. Aí ela falou pra mim que tinha caído, né? Mas dependendo do que é também, né? Difícil ela falar alguma coisa do que acontece. Bem difícil. Que nem ontem ela caiu, acho que doeu um pouco aí ela falou: caiu”.

Ao referir-se à mãe e aos irmãos, segundo a mãe, utilizava o nome deles. Durante as sessões realizadas, observou-se também M. chamando a mãe de “mãe”, mamãe” e fora de situação de coleta, dizendo “Qué ir com”, dizendo o nome da mãe.

C) Noção de tempo e espaço

Segundo a mãe, M. parecia ter noção da rotina, de acordo com o horário em que costumavam sair para ir a um determinado local. Ela explica:

“[...] Não. Assim, que nem hoje eu acordei ela falou pra mim, “M?”. (nome de um dos profissionais que a atendem na instituição). Então eu acho que ela deve ter, como que fala, uma noção da onde vai” e explica: “[...] É que chega onze e meia, quando eu num venho pra cá, chega onze e meia eu falo: “vamo em Ipeúna”. Ela fala, “tio C.”, que é a casa do meu tio que eu vou. Se é na creche quase uma hora, eu falo pra ela, “nós vai saí”, ela fala, “na cola? R.”?, que é a professora. Ela fala assim, mas acho que é acostumada com o horário que eu saio. De noite quando vai saí de casa, eu falo pra ela, “nós vamo saí”, ela, “carro? Passeá”? Aí ela já sabe que vai passeá”.

Uso de verbos e adjetivos pela criança

Não compreendia o sentido de adjetivos.

Compreensão de jogos vocálicos e expressões em sentido figurado.

Não foram feitas as perguntas.

D) Uso – função de objetos e resolução de problemas

A mãe afirmou que a criança reconhecia objetos pelo tato, inclusive colocando os objetos no rosto para saber quais eram e complementou: “Ela fala “suco.”, quando pega a caneca. Ela fala “suco.” Ou a água, né?”.

A mãe disse que diante de um pente, a criança penteava o cabelo e era o que ela mais gostava de fazer com o cabelo.

Não foram feitas as questões referentes ao uso e função de objetos, tendo em vista respostas anteriores.

A mãe relatou que em casa M. reconhecia onde estavam os objetos e temia que com a mudança que fariam em breve a criança precisasse aprender novamente a localização das coisas no espaço doméstico.

A mãe relatou ter feito figuras de bichinhos com papel camurça e lixa para pintura. A criança não os reconhecia e não aceitava a lixa.

Segundo ela, M. não reconhecia figuras, mas reconhecia ursinhos de pelúcia.

E) Conhecimento físico, função simbólica e pré-operatória

A mãe relatou que a criança identificava que havia alguém chegando quando batiam palmas próximo à casa dela: “Bateu palma ela pergunta ”quem é?” Ela grita: “Quem é?”

Aí a pessoa fala, ela fala: “Oh, de mãe!” Aí falo, “quê?”, aí fala: “Tem de fora querendo entrar!” Aí eu vou atender. Aí eu vou ver quem é. Que nem nói brinca muito com aquela: “Oh de fora! O de dentro quer sair! Oh de dentro, o de fora quer entrar!” Então ela fala: “Mãe, o de fora quer sair, entrar”. Aí eu vou ver quem é, né?”

Segundo a mãe, a criança nomeava pessoas e objetos.

A mãe informou que a criança conhecia algumas partes do corpo, mas não conhecia outras: “[...] Que nem, cabeça, ela sabe que é a cabeça. O ombro, ela sabe que é o ombro. Aí o joelho dela, ela não sabe onde tá. O olho também não; ela põe assim (colocando a mão na bochecha). A orelha também não; muita coisa, ela num... A boca, ela sabe. Nariz ela sabe... Ela sabe o que é boca e nariz. O pé ela troca com a mão... Troca muito...”.

F) Autonomia e competência social

A criança era totalmente dependente na realização de atividades da vida cotidiana; usava fraldas.

Gostava de vestir-se e colaborava, segundo a mãe, dando os pés.

Gostava de comer, mas não gostava de frutas e legumes.

A criança era alimentada pela mãe sentada no sofá e, por vezes à mesa, mas a mãe evitava porque a criança balançava-se na cadeira e a mãe temia que caísse. No refeitório da escola, a criança era colocada entre dois coleguinhas.

Comia com as mãos apenas salgadinhos, bolacha e carnes, dados em sua mão pela mãe.

A mãe parecia não ter recebido orientações sobre como ir retirando a ajuda gradativamente na realização de atividades cotidianas. O que pode ser identificado pelo relato:

“[...] duas vezes ela tentou catá a comida e num conseguiu... Ela se enfezou com aquilo e jogou longe, né? Porque ela colocava a colher e não tinha comida, então ela ficou brava com aquilo. Hoje ela não aceita mais, aí eu que tenho que dar pra ela”.

Gostava muito de tomar banho e de água.. A mãe a deixava sozinha um tempo durante o banho e ela pedia quando queria que a mãe lhe desse banho.

A criança não gostava de ter os cabelos penteados por outras pessoas; penteava os cachos do cabelo preso, mas era a mãe quem penteava e prendia o cabelo da criança, que não gostava. A mãe explica: “[...] Ai, ela não gosta; ela não aceita. Ela não gosta que mexam no cabelo dela”.

A mãe também fazia a escovação dos dentes da criança que não gostava; a mãe disse: “É briga! Ela não gosta não. Trava a boquinha... Eu faço na marra. Mas ela não gosta.”.

A mãe relatou incentivar a criança a guardar seus brinquedos e que ela guardava, mas há contradições sobre a frequência em que isso ocorria: “[...] eu falo pra ela: “Vamo guardá”; ajudo ela, coloco a mãozinha onde tá e mostro a caixinha pra ela; ajuda sim. Às vezes. Não é sempre também não.. Quando tá de bom humor, quando não tá, não faz não.”.

APÊNDICE C – FOTOS DOS MATERIAIS

Figura 3— Martelo de plástico



Figura 4 — Tambor



Figura 5: Bola encapada com tecido de malha



Figura 6 — Bola encapada com textura de soft



Figura 7— Bola encapada com textura de veludo



ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – INSTITUIÇÃO



Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310
São Carlos - São Paulo - Brasil
CEP 13565-905

Programa de Pós Graduação em Educação Especial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À Direção da Instituição;

A Instituição _____ está sendo convidada a participar de uma pesquisa que trata do ensino de conceitos para crianças ou adolescentes com deficiência visual, intitulada “**ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL COM UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E MÚLTIPLA**”. Esta pesquisa será realizada por P. Cristina Rodrigues Villela, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil. O trabalho tem o objetivo de desenvolver estratégias verbais de ensino de conceitos às crianças ou adolescentes com deficiência visual.

Vimos, por meio desta, convidar a instituição a participar desta pesquisa, informando os alunos que a freqüentam e, se necessário, cedendo seu espaço. A liberdade de aceitar ou recusar a participação lhe é assegurada, podendo sua autorização ser suspensa a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com as pesquisadoras, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Está assegurado também o direito desta Instituição de não responder perguntas frente às quais se sinta constrangida. Qualquer dúvida quanto aos procedimentos de pesquisa poderá nos ser dirigida a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa. Vale ressaltar que não haverá qualquer tipo de gasto financeiro, mas, caso ocorra, haverá restituição. O risco relacionado à participação da Instituição na pesquisa poderá decorrer da interferência das atividades da pesquisa na rotina de trabalho da Instituição. Contudo, o planejamento das visitas à Instituição será previamente submetido à apreciação dos responsáveis, de modo a minimizar a ocorrência de possíveis desconfortos. Os benefícios decorrentes da participação da Instituição na pesquisa estão relacionados à possível contribuição para o desenvolvimento e aplicação de estratégias de ensino de conceitos, para os alunos com

deficiência visual que a freqüentam, empregadas pelos professores, pais, responsáveis ou cuidadores das crianças e adolescentes. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa são confidenciais e os dados da Instituição serão mantidos em sigilo se assim lhe convier. Além disso, a divulgação dos resultados será realizada de forma a evitar a identificação da Instituição caso seja de seu interesse. Uma cópia desse termo, com o nome, o telefone e o endereço das pesquisadoras lhe será entregue, permitindo que os responsáveis entrem em contato quando quiserem para o esclarecimento de qualquer dúvida.

P. Cristina Rodrigues Villela
 Av. Prof. Luis Augusto de Oliveira, 227, apto 21
 Vila M., São Carlos/SP
 Tel: (16)8158 – 6607 E-mail: P.cvillela@gmail.com

Profª Drª Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil
 Laboratório de Interação Social - LIS
 Universidade Federal de São Carlos
 Fones: (16) 33519591; (16)3351-8361E-mail:
 stellagil@uol.com.br; mscagil@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação dessa Instituição e concordo em participar. As pesquisadoras nos informaram que a pesquisa só será realizada mediante aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos/SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

Por favor, preencha os campos abaixo:

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

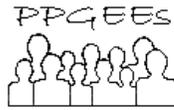
Data de Nasc: ___/___/___

- Aceito que as sessões com as crianças ou adolescentes dessa Instituição sejam gravadas e filmadas.
- Não aceito que as sessões com as crianças ou adolescentes dessa Instituição sejam gravadas em áudio e vídeo, mas aceito participar da pesquisa.

Assinatura da Instituição

São Carlos, ____ de _____ de 2010.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E RESPONSÁVEIS



Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310
São Carlos - São Paulo - Brasil
CEP 13565-905

Programa de Pós Graduação em Educação Especial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao responsável pelo participante;

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que trata do ensino de conceitos para crianças ou adolescentes com deficiência visual, intitulada “**ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL COM UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E MÚLTIPLA**”. Esta pesquisa será realizada por P. Cristina Rodrigues Villela, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da Prof^ª Dr^ª Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil. O trabalho tem o objetivo de ensinar conceitos por meio de estratégias verbais às crianças ou adolescentes com deficiência visual usando de brincadeiras ou jogos.

Vimos, por meio desta, solicitar a sua autorização para que seu (su) filho (a) possa participar desta pesquisa. Solicito também que as sessões desenvolvidas com seu (sua) filho (a) sejam gravadas em áudio e vídeo a fim de facilitar a análise dos dados. A liberdade de aceitar ou recusar a participação lhe é assegurada, podendo sua autorização ser suspensa a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com as pesquisadoras, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Está assegurado também o seu direito de não responder perguntas frente às quais se sinta constrangido (a). Qualquer dúvida quanto aos procedimentos de pesquisa poderá nos ser dirigida a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa. Vale ressaltar que não haverá qualquer tipo de gasto financeiro, mas, caso ocorra, haverá restituição. O risco relacionado participação de seu (sua) filho(a) na pesquisa poderá decorrer da interferência das atividades da pesquisa na rotina. Contudo, o planejamento dos encontros com seu (sua) filho(a) será previamente submetido à apreciação dos responsáveis, de modo a minimizar a ocorrência de possíveis desconfortos. Os benefícios que podem decorrer

da participação do (a) seu(sua) filho(a) na pesquisa são a identificação de habilidades de seu filho(a) e aprendizagem dos conceitos ensinados. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa são confidenciais e os dados dos participantes serão mantidos em sigilo. Além disso, a divulgação dos resultados será realizada de forma a evitar a identificação dos participantes. Uma cópia desse termo, com o nome, o telefone e o endereço das pesquisadoras lhe será entregue, permitindo que os responsáveis entrem em contato quando quiserem para o esclarecimento de qualquer dúvida.

P. Cristina Rodrigues Villela
 Av. Prof. Luis Augusto de Oliveira, 227, apto 21
 Vila M., São Carlos/SP
 Tel: (16)8158 – 6607 E-mail: P.cvillela@gmail.com

Profª Drª Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil
 Laboratório de Interação Social - LIS
 Universidade Federal de São Carlos
 Fones: (16) 33519591; (16)3351-8361
 E-mail: stellagil@uol.com.br; mscagil@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa e autorizo-o(a) a participar. A pesquisadora me informou que a pesquisa só será realizada mediante aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos/SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Assinatura do responsável pela criança ou adolescente

Por favor, preencha os campos abaixo:

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Data de Nasc: ____/____/____

- Aceito que a entrevista e as sessões do(a) meu(minha) filho(a) sejam gravadas em áudio e vídeo.
- Não aceito que a entrevista do(a) meu(minha) filho(a) seja gravada em áudio e vídeo, mas aceito que ele(a) participe da pesquisa.

Assinatura do participante

São Carlos, ____ de _____ de 2010.