



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

**CRIANÇAS CEGAS E VIDENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Maria Luiza Pontes de França

**SÃO CARLOS
2008**



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

**CRIANÇAS CEGAS E VIDENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Maria Luiza Pontes de França

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Especial. Orientadora: Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil.

**SÃO CARLOS
2008**

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

F814cc

França, Maria Luiza Pontes de.

Crianças cegas e videntes na educação infantil :
características da interação e proposta de intervenção /
Maria Luiza Pontes de França. -- São Carlos : UFSCar,
2008.

114 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2008.

1. Educação especial – estudantes cegos. 2. Crianças
deficientes visuais. 3. Escola - intervenção. 4. Crianças -
desenvolvimento. 5. Educação especial - inclusão.
6. Interação social. I. Título.

CDD: 371.911 (20^a)



Banca Examinadora da Dissertação de **Maria Luiza Pontes de França**

Profa. Dra. Nancy Vinagre Fonseca de Almeida

UFSCar

Ass

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Nancy", written over a horizontal line.

Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista

UNICAMP

Ass

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Cecília", written over a horizontal line.

Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara

Gil

UFSCar

Ass

A handwritten signature in black ink, appearing to be "M. Stella", written over a horizontal line.

Dedico este trabalho a todas
as crianças que fizeram
parte deste estudo

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil, pelos ensinamentos e orientações tão importantes para a concretização deste trabalho.

Às professoras Nancy Vinagre Fonseca de Almeida e Cecília Guarnieri Batista, pelos apontamentos e valiosas sugestões realizadas no exame de qualificação e defesa.

À professora Maria Amélia pelo apoio financeiro à coleta de dados da pesquisa.

À Andrea Palhano, Avelino José e Elza Zotesso por todo o auxílio e atenção dispensada.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo que permitiu a viabilização dessa pesquisa.

Às crianças, pais e professoras que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos amigos por terem me incentivado a alcançar o título de mestre.

À minha família por acreditarem na minha capacidade e que mais do que qualquer outra coisa, me dá motivos para ser feliz.

Ao meu marido, presente de Deus, por seu apoio inestimável, pela força e incentivo que tanto foram decisivos para eu alcançar meus objetivos, pelas sugestões, criações dos gráficos, e, sobretudo, pela paciência, compreensão e amor.

Aos meus pais, que tanto amo, por terem sempre me mostrado a importância da construção e coerência de meus próprios valores, por terem me ensinado a buscar com determinação tudo o que quero na vida.

À Nossa Senhora pela inspiração.

À Deus pelo amor incondicional, sentido de minha vida.

RESUMO

Um número reduzido de estudos empíricos trata da caracterização das interações sociais entre crianças deficientes visuais e videntes e da efetividade das atividades desenvolvidas para estimular essas interações no ambiente da Educação Infantil, o que dificulta a proposição de estratégias conseqüentes e bem sucedidas de inclusão. Crianças cegas que receberam estimulação constante e especializada ou estimulação assistemática têm diferentes possibilidades de exploração do ambiente que compartilham com os colegas na escola e de interação com seus pares. Essas possibilidades podem estar fortemente relacionadas à possibilidade de deslocamento independente e seguro no espaço que freqüentam proporcionado pelo desenvolvimento motor. Os objetivos gerais desse estudo, realizados em classes inclusivas da Educação Infantil, foram: 1) caracterizar a interação social de crianças cegas que receberam ou não estimulação constante e especializada; 2) caracterizar a interação social de crianças cegas e videntes; 3) avaliar o efeito de procedimentos de intervenção em ambiente escolar inclusivo no repertório de interação social de uma criança cega com crianças videntes e no seu desenvolvimento motor. Participaram desse estudo duas crianças cegas de diferentes instituições, com até 5 anos de idade e seus colegas freqüentadores da sala regular. Foram organizadas situações em que as crianças pudessem brincar livremente e atividades semi-estruturadas que tinham o intuito de promover a interação entre as crianças e o desenvolvimento motor da criança cega que recebeu estimulação assistemática. Os desempenhos das crianças foram videogravados durante as situações de brincadeira. O tratamento de dados adotou um sistema de classificação de interações entre crianças que permitiu a análise comparativa das interações estabelecidas pelas crianças cegas e videntes. Para avaliação da intervenção foram identificadas as manifestações de comportamentos da criança cega referentes à interação social listados como objetivos específicos. Para avaliar o possível progresso do desenvolvimento motor da criança cega foram realizadas avaliações antes e depois das atividades semi-estruturadas por meio do Inventário Portage Operacionalizado. Foram encontradas diferenças significativas ao se comparar as características das interações das crianças cegas com as das videntes, bem como na comparação dos desempenhos das duas crianças cegas. No presente estudo se observou que havendo estimulação constante e especializada a criança cega apresenta comportamentos semelhantes aos de uma criança vidente no ambiente escolar. Com a estimulação do desenvolvimento motor e interação social da criança cega que havia recebido estimulação assistemática, desempenhos motores e comportamentos interativos foram incluídos em seu repertório.

Palavras-chave: Inclusão, Interação social, Crianças cegas, Brincadeiras, Desenvolvimento motor.

ABSTRACT

A reduced number of empiric studies treats of the characterization of the social interactions between blind children and sighted children and of the effectiveness of the activities developed to stimulate those interactions in the atmosphere of the Childish Education, what hinders the proposition of strategies consequent and well happened of inclusion. Blind children that received constant and specialized stimulation or non-systematic stimulation have different possibilities of exploration of the atmosphere that share with the friends in the school and of interaction with your peers. Those possibilities can be strongly related to the possibility of independent and safe displacement in the space that they frequent proportioned by motor development. The objectives of this study were: 1) to characterize the social interaction of blind children that received or not constant and specialized stimulation; 2) to characterize the social interaction of blind and sighted children; 3) appraised the effect of intervention proceedings in inclusive school environment in the repertoire of social interactions' blind child with sighted children and in their motor development. Two blind children and their classmates of inclusive classroom participated of this study. They are from different institutions, with ages until 5 years old. Were organized situations where children could play free, beyond activities semi-structured with the objective of to promote interaction between the children and the motor development of the blind child. The children performances were registered in videotapes during the play situations. The treatment of data adopted a system of classification of interactions among children that it allowed the comparative analysis of the established interactions for the blind children and sighted. For evaluation of intervention were identified the manifestations of the blind child's behaviors referring to the social interaction listed as specific objectives. To evaluate the possible advancement of the blind child's motor development were conducted evaluations before and after the activities semi-structured through the *Inventário Portage Operacionalizado* (IPO) and of manual and in video registrations. Found it significant differences when comparing the characteristics of the blind children's interactions with the one of the sighted children, as well as in the comparison of the two blind children's acting. In the present study was observed that having constant and specialized stimulation the blind children it presents behaviors similar to the one of a child sighted in the school. With the intervention procedures, motor acting and interactive behaviors were included in the blind child's repertoire, making possible your insert in the school environment.

Key-words: Inclusion, Social Interaction, Blind Children, Child's Play, Motor Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma da “Sala Maternal” e dos respectivos participantes do estudo.....	33
Figura 2: Organograma da “Sala de 5 anos” e dos respectivos participantes do estudo.	34
Figura 3: Diagrama da Sala do Maternal.....	35
Figura 4: Diagrama da Sala de Cinco Anos	37
Figura 5: Diagrama do Espaço de Recreação.....	37
Figura 6: Porcentagem da distribuição do tempo em minutos em que cada criança cega interagiu com professora, colega, professora e colega ou permaneceu sozinha durante o período de brincadeira livre.....	51
Figura 7: Frequências dos escores brutos das iniciativas de interação para os dois grupos de crianças e para H e L.	53
Figura 8: Frequências dos escores brutos das categorias dos términos das interações para os dois grupos de crianças e para H e L.....	54
Figura 9: Frequências dos escores brutos das categorias de parceiros de interações para os dois grupos de crianças e para H e L.....	55
Figura 10: Frequências dos escores brutos das interações agonísticas e amistosas para os dois grupos de crianças e para H e L.....	56
Figura 11: Frequências dos escores brutos das interações amistosas cooperativas e não cooperativas para os dois grupos de crianças e para H e L.	57
Figura 12: Frequências dos escores brutos do modo de interação (simples, compartilhada simples e compartilhada complexa) para os dois grupos de crianças e para H e L.....	58
Figura 13: Desempenho por faixa-etária das crianças cegas e videntes no desenvolvimento global e áreas específicas, na avaliação do IPO respondido pelas mães e professoras.....	60
Figura 14: Desempenho por faixa-etária de HEA no desenvolvimento global e áreas específicas, na avaliação do IPO respondido pelas mães e professoras, antes e depois da intervenção.	63

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Tempo de Filmagem e Tempo de Brincadeira Livre em cada sala	41
Tabela 2: Objetivos específicos da intervenção e registro de ocorrência nas sessões filmadas.	64
Tabela 3: Desempenhos motores adquiridos por HEA após a intervenção na perspectiva da mãe e da professora com base no IPO.....	66
Tabela 4: Desempenhos motores adquiridos por J (criança vidente) após a intervenção na perspectiva da mãe e da professora com base no IPO.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistema de categorias elaborado por Souza (2006).....	43
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Deficiência Visual	4
<i>O desenvolvimento da criança deficiente visual</i>	5
<i>A importância da estimulação para as crianças cegas</i>	11
<i>O brincar da criança cega – características e propostas</i>	14
<i>Interação social e a criança com deficiência visual</i>	19
Inclusão	23
MÉTODO	30
Participantes	31
Local, Condições Ambientais e Rotina	34
Materiais e equipamentos	38
Instrumentos	39
Procedimentos	40
Aspectos Éticos da Pesquisa	48
RESULTADOS	50
DISCUSSÃO.....	69
CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A - Atividades gerais realizadas durante o período de intervenção.....	86
APÊNDICE B - Descrição de alguns registros das sessões	88
ANEXO A – Termo de autorização	111
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	112
ANEXO C - Repertório de J (criança vidente) antes e depois da intervenção.....	113
ANEXO D – Protocolo de Transcrição	114

INTRODUÇÃO

As interações que ocorrem entre crianças têm sido objeto de crescente interesse nas últimas décadas. No caso de crianças deficientes visuais, o estudo dessa temática torna-se ainda mais relevante, pois a limitação visual impõe dificuldades que interferem na interação social (D'ALLURA, 2002; PARSONS, 1986; SANTOS, 2004). Muitas dessas crianças necessitam de estímulo do outro para a interação com o ambiente físico e social, bem como para facilitar seu processo de inclusão no contexto escolar. Um número reduzido de estudos empíricos trata da caracterização das interações entre crianças deficientes visuais e videntes e da efetividade das atividades desenvolvidas para essas interações no ambiente da Educação Infantil, o que dificulta a proposição de estratégias conseqüentes e bem sucedidas de inclusão.

Essas estratégias podem ser dificultadas em sua elaboração porque muitos profissionais adotam como referência para o planejamento e execução das atividades, o desenvolvimento de crianças videntes quando, na verdade, deveriam considerar as particularidades do desenvolvimento da criança cega.

Diversos estudos têm encontrado semelhanças e diferenças no desenvolvimento, comportamentos e interações de crianças cegas e de videntes. Leme (2003) afirma que boa parte das pesquisas sobre cegos tem sido realizada numa perspectiva comparativa, em que seu desempenho em determinadas tarefas é comparado ao de pessoas videntes, e as conclusões, com freqüência, mostram atrasos ou dificuldades no desenvolvimento dos cegos. No enfoque comparativo, as capacidades e características das crianças cegas são avaliadas em relação às capacidades e características correspondentes da criança vidente. Esse enfoque considera a cegueira como déficit, portanto, prioriza nos estudos a ausência ou presença da visão e não o que a criança cega é capaz de desempenhar.

Posição diversa é sustentada por Warren (1994) que defende a adoção do enfoque diferencial que considera o potencial e as capacidades da criança cega bem como prioriza a busca da explicação das diferenças dentro da própria população de crianças cegas levando em consideração a natureza e as causas dessas diferenças. Dessa forma, de acordo com o mesmo autor, o enfoque diferencial é mais vantajoso que o comparativo, pois possibilita gerar conhecimentos que podem contribuir para a intervenção considerando as circunstâncias que otimizam o desenvolvimento das crianças cegas. O enfoque diferencial é voltado, portanto, para os fatores que produzem variação no desenvolvimento das crianças cegas.

No presente trabalho foram considerados os resultados de estudos realizados com os dois enfoques. São apresentados alguns estudos que comparam as características da interação social e de brincadeiras, bem como o desenvolvimento de crianças cegas e de

videntes. O enfoque diferencial pode ser encontrado nos resultados que apresentam as particularidades das interações sociais e o nível de desenvolvimento de crianças cegas que receberam estimulação constante e especializada. O mesmo enfoque subsidia, ainda, o planejamento e execução da intervenção realizada com a criança cega que recebeu estimulação assistemática, na qual se consideram as variações no desenvolvimento de uma criança cega em função da estimulação realizada, bem como foram considerados os limites e as capacidades da criança durante seu curso particular de desenvolvimento.

O presente trabalho está composto por três capítulos. No Capítulo 1, “Deficiência Visual”, são apresentados o conceito, o diagnóstico, as causas da deficiência visual, o impacto dessa sobre o desenvolvimento da criança, a importância da estimulação apropriada para o desenvolvimento da criança cega, especificamente para o desenvolvimento motor e as particularidades do brincar dessa criança. No Capítulo 2, “Interação Social”, são abordados o conceito e as características de interação social da criança cega. No Capítulo 3, “Inclusão”, são discutidos a importância de práticas inclusivas, os benefícios gerados para a criança cega por compartilhar o mesmo ambiente de crianças videntes, bem como o papel do educador no processo de inclusão.

É importante esclarecer que este estudo foi realizado em duas etapas, a primeira delas referente à caracterização da interação social de crianças cegas que receberam estimulação contínua ou assistemática e de alguns colegas videntes e outra relativa à intervenção realizada com uma criança cega que recebeu estimulação assistemática. Os resultados foram apresentados seguindo a ordem das etapas. A primeira etapa diz respeito à caracterização da interação social entre crianças cegas – que receberam estimulação constante e especializada ou assistemática- e videntes e apresenta os desempenhos das duas crianças cegas. A segunda se refere à intervenção realizada com uma criança cega que não recebeu estimulação necessária. Essa etapa também foi subdividida para facilitar na descrição e compreensão do trabalho realizado. A divisão foi baseada nos dois objetivos gerais da intervenção referentes à interação social e ao desenvolvimento motor da criança cega.

Uma série de evidências tem indicado que vários “programas de estimulação” são bastante focados nos objetos e atividades a serem oferecidos. No caso de crianças com deficiência visual, muitos materiais vêm sendo apontados e indicados para o trabalho com a criança (BATISTA, 2004). Entretanto, ainda é necessário fornecer os procedimentos de estimulação eficaz da criança de maneira a promover seu desenvolvimento e participação nas atividades realizadas no ambiente escolar. Na mesma direção, a literatura sobre inclusão enfatiza a necessidade da intervenção no ambiente escolar, mas não indica nem detalha como realizar essa intervenção. O presente estudo procura contribuir para preencher essa lacuna fornecendo informações que possam ser úteis aos profissionais da área.

Deficiência Visual

De acordo com Ochaita e Rosa (1995), a deficiência visual consiste em um tipo de deficiência sensorial. Atualmente, são utilizados os termos cegueira e baixa visão (ou visão subnormal) para se referir à deficiência visual. De acordo com Batista e Enumo (2000), as definições desses níveis de deficiência visual são baseadas em avaliações da acuidade visual (capacidade de discriminação de formas através de linhas, símbolos ou letras progressivamente menores), do campo visual (amplitude de estímulos que a pessoa tem condições de perceber), da visão de cores, além de outros aspectos.

Segundo Hallahan e Kauffman (2003), as duas formas mais comuns de descrever uma pessoa com deficiência visual consistem na definição legal e na educacional. Segundo Heward (2003), a definição legal de cegueira é baseada na redução da acuidade visual e na restrição do campo de visão.

Para Hallahan e Kauffman (2003), uma pessoa que é legalmente cega tem acuidade visual de 20/200 pés ou inferior, com a melhor correção (uso de óculos). É a habilidade de ver em 20 pés ou 6,096 metros, o que o olho normal vê em 200 pés ou 60,96 metros (ou seja, 1/10 ou menos que a visão normal), onde 1 pé é igual a 30,48 cm. Referente ao seu campo de visão, esse é tão limitado que subentende o melhor diâmetro numa distância angular de não mais que 20 graus. Destaca-se que a definição legal de cegueira pode ser útil para concessão de benefícios legais às pessoas cegas (BATISTA & ENUMO, 2000).

No que diz respeito à definição educacional, indivíduos que são considerados cegos, possuindo perda total ou resíduo mínimo da visão, necessitam do Braille (sistema de escrita por pontos em relevo) para aprender a ler e escrever ou de métodos auriculares como audiotapes e gravadores (HALLAHAN & KAUFFMAN, 2003).

Em relação à origem da cegueira, ela pode ser adquirida ou congênita. No caso da origem congênita, estão incluídas: más formações oculares de várias origens, catarata congênita (em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação), glaucoma congênito (pode ser hereditário ou causado por infecções) e amaurose (distrofias retinianas). Dentre as causas adquiridas podem ser computados: acidentes, traumas oculares, glaucoma, catarata, alterações retinianas resultantes de doenças, como diabetes ou hipertensão arterial (GARGIULO, 2006; HEWARD, 2003).

Costa (2005) ressalta outro fator de risco para a ocorrência de deficiência visual como a prematuridade, isto porque a oxigenoterapia, administrada a bebês pré-termos e de baixo peso, pode ocasionar retinopatia da prematuridade, resultando muitas vezes em cegueira total. O que também ocorre nesse caso, é que a retina pode não atingir o amadurecimento completo devido ao parto prematuro. A retinopatia da prematuridade é uma doença vasoproliferativa da retina de etiologia multifatorial que ocorre em recém nascidos pré-termo, sendo uma das principais causas da cegueira prevenível na infância (GRAZIANO & LEONE, 2005).

No presente trabalho foi considerada a criança que apresenta cegueira, independentemente da causa, e a criança vidente foi considerada aquela que não apresenta deficiência visual identificada. O critério adotado para seleção das crianças cegas foi o legal.

Ao falar de deficiência visual é imprescindível tratar de outros aspectos além do conceito, diagnóstico e causas, como é o caso do desenvolvimento da criança deficiente visual, da importância da estimulação para a mesma bem como das particularidades de seu desenvolvimento, por exemplo, o brincar considerado característica da infância.

O desenvolvimento da criança deficiente visual

Muitos estudos têm afirmado que o desenvolvimento da criança com deficiência visual segue a mesma seqüência de desenvolvimento da criança vidente, mas num ritmo mais lento (DIAS, 1995; FARIAS, 2004a). No entanto, atualmente, considera-se que o desenvolvimento da criança com deficiência visual segue uma seqüência diferente de desenvolvimento, na qual os comportamentos são aprendidos em uma ordem própria (CUNHA & ENUMO, 2003). Esses estudos não questionam mais a presença ou não de capacidades nas crianças com deficiência visual, mas focalizam os aspectos em que se diferenciam; as implicações teóricas e práticas dessas diferenças (BATISTA, 2005). De acordo com Warren (1994), as análises diferenciais mostram que, em virtualmente toda área

de desenvolvimento, existem crianças deficientes visuais para as quais o progresso do desenvolvimento está pelo menos de acordo com o padrão de desenvolvimento das crianças videntes ou mesmo mostra-se frequentemente superior a esse padrão.

O desenvolvimento da criança deficiente visual começa a se estruturar desde o nascimento a partir das habilidades de exploração, bem como das influências do seu ambiente (CUNHA & ENUMO, 2003). Cunha, Enumo e Canal (2006) destacam que uma das principais dificuldades que a criança com deficiência visual encontra em seu desenvolvimento diz respeito à lacuna na apreensão dos estímulos devido a ausência da percepção visual. As autoras dão especial destaque ao fato de que essa percepção é o principal meio de veiculação e acesso às informações que serão, posteriormente, utilizadas para construção das representações da criança sobre o mundo.

Entretanto, mesmo que a visão seja um dos principais órgãos para obtenção de informações por pessoas sem deficiência, isso não significa que a visão seja o único canal para isso (BATISTA & ENUMO, 2000). Existem outros recursos, além da visão, que têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança deficiente visual, como é o caso da linguagem e do tato. A linguagem é considerada por muitos autores como o principal meio pelo qual a criança cega pode se comunicar com os outros e ter acesso ao conhecimento daquilo que não pode ver (CUNHA & ENUMO, 2003; HALLAHAN & KAUFFMAN, 2003). De acordo com Oliveira e Marques (2005), a linguagem é também a principal forma de promover a interação social das crianças deficientes visuais, e tem um papel fundamental na mediação de todo o seu processo de aprendizagem.

Muitos autores acreditam que a falta de visão não tem um efeito muito significativo na habilidade para entender e usar a linguagem (HALLAHAN & KAUFFMAN, 2003; WARREN, 1994). Warren (1994) afirma que embora a maioria das pesquisas relate que as crianças com deficiência visual falam as primeiras palavras no tempo esperado há muita variação da mesma maneira que há com crianças videntes. Além disso, parte dessa variação pode ser atribuída às variáveis ambientais e não propriamente à falta de visão.

Dentro da temática da linguagem, a questão da relação dos significados da palavra da criança deficiente visual com sua experiência tem sido objeto de estudo. Warren (1994) afirma que alguns padrões de significado e uso da palavra parecem ser uma função geral da falta de experiência visual e os usos e significados específicos podem ser localizados nas próprias experiências da criança. O mesmo autor destaca que está claro na literatura que o vocabulário da criança com deficiência visual é fortemente fundamentado na sua própria experiência perceptiva e não simplesmente numa cópia do vocabulário das crianças videntes.

Além da linguagem, outro recurso que possibilita à criança cega ter conhecimento dos objetos e do ambiente que a cercam é a percepção tátil que teria papel relevante no desenvolvimento cognitivo da criança cega. Warren (1994) afirma que várias dimensões da percepção tátil têm sido investigadas na criança com deficiência visual. Dado o uso freqüente de materiais táteis no ambiente educacional, entre outros, essas dimensões têm clara significância funcional, são elas: sensibilidade tátil, discriminação do tamanho e comprimento e forma de discriminação.

Outros autores destacam diferentes contribuições do tato para o desenvolvimento da criança cega. De acordo com Batista (2005), esse sistema sensorial permite captar diferentes propriedades dos objetos, como por exemplo, temperatura, textura, forma e relações espaciais. Essa forma particular de captação, para a autora, tem caráter seqüencial e funciona a pequena distância, que corresponde ao que está ao alcance da mão. Por esse motivo, Batista (2005) afirma que o tato não substitui a visão, mas pode ser considerado importante recurso que contribui para os processos cognitivos envolvidos na apropriação do conhecimento.

Desenvolver um tato ativo nas crianças cegas é fundamental segundo Figueira (1996) que destaca o fato de, por meio dele, as crianças cegas poderem explorar o ambiente à sua volta e formar imagens táteis o que contribuiria para não se sentirem inseguras e desinteressadas pelo meio externo. Ochaita e Rosa (1995) definem o tato ativo ou sistema háptico como o sistema sensorial mais importante que a pessoa cega possui, no qual a informação é buscada de forma intencional pelo indivíduo que toca. Com isso passariam a tomar conhecimento de detalhes mais sutis de distância e das relações espaciais facilitando sua locomoção no espaço e sua integração com o meio.

Outro sentido importante de reconhecimento do meio para a criança cega é a audição. Na criança vidente a audição, monitorizada pelos olhos, é um parâmetro do sentido de distância; para a criança cega, a capacidade de prever a distância é um sentido subjetivo, por isso deve ser educada desde as primeiras horas de vida para que adquira objetividade, localização e noção de distância (FIGUEIRA, 1996). O sentido da audição também dá acesso a todos os sons que possam informar a criança a respeito das variações encontradas a sua volta e dos perigos que delas derivam. De acordo com Warren (1994), não existe evidência a respeito do funcionamento auditivo básico que indique alguma dificuldade no desenvolvimento de habilidades auditivas elementares na criança cega ou no desenvolvimento de outras habilidades que dependem de percepção auditiva.

Em se tratando do desenvolvimento cognitivo das crianças deficientes visuais, há convergência dos resultados e considerações que indicam a existência de atrasos no desenvolvimento cognitivo das crianças cegas quando o parâmetro é o desenvolvimento cognitivo de crianças videntes. Rettig (1994) ressaltou que alguns pesquisadores verificaram que as crianças apresentavam um atraso nessa área específica do desenvolvimento, principalmente em atividades que exigiam imaginação e criatividade. A análise de Cunha e Enumo (2003) coincide com a de Warren (1994) quanto a velocidade de aquisição de algumas dimensões do desenvolvimento cognitivo. Para Cunha e Enumo (2003), algumas vezes, a criança com deficiência visual pode apresentar problemas em várias áreas do desenvolvimento cognitivo, incluindo a categorização, a noção de objeto permanente e a aprendizagem. A criança com deficiência visual não tem acesso às semelhanças e diferenças entre os objetos do ambiente através do canal visual, mas pode aprender a categorizar pela indicação verbal das semelhanças ou pela percepção tátil (CUNHA & COLS., 2006). Warren (1994), por sua vez, refere-se aos estudos nas quais foram encontradas algumas diferenças em relação ao desenvolvimento cognitivo ao comparar a criança cega com a criança com visão parcial. No que diz respeito à aquisição da permanência do objetivo e conceitos de conservação, pode-se encontrá-los mais desenvolvidos na criança com visão parcial, entretanto, não é verificada diferença quando são consideradas outras habilidades cognitivas, como memória e atenção.

No que se refere ao desenvolvimento motor, ressalta-se que o grau da deficiência visual tem diferentes efeitos no desenvolvimento de habilidades motoras (SLEEUWENHOEK, BOTER & VERMEER, 1995). A deficiência visual compromete a capacidade da criança de se orientar e de se movimentar no espaço, requisitos fundamentais para o desempenho seguro e independente da criança no local onde se encontra. Essa deficiência afeta o desenvolvimento da percepção espacial e de distância necessárias para o bom desenvolvimento das habilidades motoras (RODRIGUES, 2002). É importante que a criança adquira essas habilidades motoras, incluindo habilidades de locomoção tanto quanto de exploração e manipulação tátil, para poder interagir efetivamente com o mundo físico (WARREN, 1994).

De acordo com Warren (1994), o desenvolvimento motor mais lento em algumas crianças cegas pode ser devido à restrição de oportunidades muitas vezes agravada pela super-proteção dos pais. A oportunidade, ou seja, a possibilidade de deslocamento e mobilidade, é o fator mais importante na determinação das capacidades motoras de crianças com deficiência visual e a restrição de oportunidades pode gerar atrasos de desenvolvimento

da locomoção. A interação da criança cega com os diferentes aspectos ambientais são, portanto, importantes para a aquisição de capacidades espaciais.

As crianças deficientes visuais possuem dificuldades em conhecer objetos a sua volta e em estabelecer parâmetros espaciais imprescindíveis para locomoção independente. Um destes parâmetros é o equilíbrio, que se constitui na habilidade de manter o corpo orientado com relação ao ambiente externo e isso depende da transmissão contínua de informações apreendidas pela visão, pelo labirinto, por meio de informações propioceptivas¹ e da integração desses no sistema cerebral e cerebelo² (NAVARRO, FUKUJIMA, FONTES, MATAS & PRADO, 2004). De acordo com Bankoff e Bekedorf (2007), a manutenção do equilíbrio geral é realizada pelo sistema vestibular, também chamado de labirinto, que detecta as sensações de equilíbrio. Esse sistema é a parte não acústica do ouvido interno responsável, em certa medida, pela origem de atividades reflexas em relação à orientação do corpo no espaço durante o repouso e o movimento. Os mesmos autores ainda afirmam que a pessoa com deficiência visual utiliza mais os sistemas vestibular e propioceptivo do que aquelas que possuem o sistema visual integral.

De acordo com Sleuwenhoek et al. (1995), as habilidades motoras relacionadas à locomoção (engatinhar e caminhar) são significativamente mais atrasadas nas crianças cegas, talvez por causa das limitações ou ausência de feedback visual e a falta de oportunidades para imitação.

As oportunidades de imitação também são importantes para muitas das diferentes aquisições ao longo do desenvolvimento. A imitação parece um componente necessário para as habilidades que são usualmente agrupadas sob o título de autocuidado (WILLIAMS & AIELLO, 2001), que devem ser consideradas no desenvolvimento das crianças cegas. As aquisições de atividades de cuidados pessoais podem apresentar algumas diferenças por parte das crianças cegas e das videntes. As crianças cegas precisam de outros referenciais para se orientar em relação a determinadas atividades, por exemplo, pela forma como ela seleciona a roupa que irá vestir ou identifica qual a parte da frente de uma blusa. A

¹ Informações provenientes dos receptores propioceptivos, ou seja, receptores sensoriais especializados nos músculos e tendões, sensíveis à distensão, à tensão e à pressão, que retransmitem, rapidamente, a informação acerca da dinâmica muscular e do movimento dos membros para o sistema nervoso central (FUGITA, 2003). Eles detectam a posição do indivíduo no espaço, assim como o movimento (velocidade e amplitude), a tensão e o estiramento musculares.

² O cerebelo exerce uma influência reguladora sobre a atividade muscular, recebendo impulsos originados em receptores das articulações, tendões, músculos, pele e também de órgãos terminais do sistema visual, auditivo e vestibular, sendo que esses impulsos não são conscientes, mas são estímulos essenciais para o controle do movimento (BANKOFF & BEKEDORF, 2007).

criança vidente aprende como realizar determinadas atividades por meio da imitação, por exemplo, ela aprenderá a escovar os dentes também pela observação dos pais, irmãos e outros. No caso da criança cega, algumas vezes pode ser necessário que o adulto guie suas mãos demonstrando os movimentos implicados na escovação dos dentes ao mesmo tempo em que explica verbalmente sua ação. Dessa forma, durante seu desenvolvimento a criança deficiente visual precisa receber orientações sobre cuidados pessoais, como por exemplo, higiene pessoal, utilização da cozinha dentre outras atividades importantes para dar-lhes autonomia no dia a dia (MOTTA, 2001).

Malta, Endriss, Rached, Moura e Ventura (2006) realizaram um estudo com o intuito de traçar o perfil funcional, ou seja, uma avaliação padronizada do desempenho da criança em atividades e tarefas típicas da rotina doméstica de crianças com deficiência visual com idade entre 70 e 90 meses. Essas crianças recebiam estimulação visual no Departamento de Estimulação Visual da Fundação Altino Ventura em Recife. Para realizar a avaliação foi utilizado o teste funcional “Pediatric Evaluation of Disability Inventory” (PEDI) em 27 crianças: dezessete com acuidade visual normal e dez com deficiência visual. As autoras verificaram que as crianças deficientes visuais apresentaram desempenho significativamente inferior ao das crianças do grupo controle (crianças videntes com a mesma faixa-etária) na habilidade funcional de autocuidado e mobilidade.

Outra área na qual pesquisas também têm encontrado particularidades em relação às crianças cegas diz respeito ao desenvolvimento social (BRAMBRING, 2001; CROCKER & ORR, 1996; D’ALLURA, 2002; ERWIN, 1993; LEME, 2003; J. OLIVEIRA, 2004; PARSONS, 1986; SANTOS, 2004; TRÖSTER & BRAMBRING, 1992; TRÖSTER & BRAMBRING, 1994). Um dos obstáculos que a criança cega encontra durante seu processo de desenvolvimento social é o fato de não responder visualmente às pessoas no ambiente. Segundo Gargiulo (2006), manter contato visual, sorrir para alguém de maneira amigável e estender a mão para falar com alguém, por exemplo, não são habilidades facilmente aprendidas pela criança que não pode ver detalhes a sua volta. Dependendo da reação dos outros com quem interage, esse obstáculo pode prejudicar ou promover suas experiências diárias com outras pessoas.

Para Bruno (1993), as crianças deficientes visuais precisam ser incentivadas a utilizar os movimentos corporais, as expressões fisionômicas e gestuais como forma de comunicação pré-verbal, de imitação e representação que são elementos importantes para a socialização. A criança com deficiência visual aprenderá a imitar, cumprimentar e a brincar se encontrar pessoas disponíveis para interagir, com movimentos co-ativos. Esses movimentos

são importantes para a compreensão da ação, permitindo o jogo imitativo de um modo diferente daquele que a criança vidente realiza. Para produzir movimentos co-ativos, pode-se encaixar a criança no meio do corpo do educador (pais, professor ou outros profissionais) e pelo contato físico ela compreenderá tátil-cinestesicamente os movimentos e ações realizados pelo outro. Um exemplo consiste em colocar a mão sobre a mão da criança, tocando com segurança, mas sem muita pressão e iniciar movimentos simples com as mãos, braços, pés, pernas e corpo todo, variando o ritmo. Transformar esse exercício em brincadeira dará oportunidade à criança cega de se expor à experiência tátil e cinestésica bem como de estabelecer relações afetivas positivas pelo componente lúdico da brincadeira que o adulto lhe oferece.

Destaca-se que um bom desenvolvimento do processo das aquisições básicas da criança cega depende de fatores relacionados ao progresso da criança nas diversas áreas: afetividade, cognição, linguagem, socialização, motricidade e outras. A criança deve ter um bom desenvolvimento global e, em particular, necessita de estimulação apropriada para se locomover em segurança, com independência e agilidade, de modo a potencializar suas possibilidades de explorar dimensões físicas e sociais do meio no qual vive; necessita da mediação do outro para estabelecer relações significativas entre coisas e eventos e, como para todas as crianças, as interações com o outro são a condição para todo o desenvolvimento, sobretudo, afetivo e da sociabilidade (FARIAS, 2004B; GIL & ALMEIDA, 2005; OLIVEIRA, MELLO, VITÓRIA & ROSSETTI-FERREIRA, 2002).

Diante do exposto, observa-se que crianças com deficiência visual têm certas habilidades e características e encontram uma variedade de circunstâncias ambientais as quais precisam se adaptar (WARREN, 1994). É imprescindível destacar que essas circunstâncias ambientais são decisivas para o desenvolvimento da criança cega. E como a adaptação da criança varia de acordo com as oportunidades ambientais, para as crianças cegas, tais oportunidades de interação com o ambiente físico e com a vida social requer, ainda mais, a intermediação do outro. É possível supor que o adulto, ao lhe propiciar um ambiente rico em estímulos promova fortemente o desenvolvimento da criança cega.

A importância da estimulação para as crianças cegas

A falta de estimulação da criança cega durante os primeiros anos de vida pode gerar deficiências adicionais. Estudos realizados com população cega privada de intervenção adequada durante o primeiro ano de vida revelaram claramente que em tais circunstâncias a

cegueira pode acarretar atrasos notáveis em termos do desenvolvimento cognitivo (DIAS, 1995). Acrescenta-se que se a criança cega não receber estimulação em tempo, a limitação sensorial poderá prejudicar o ganho não apenas das aquisições básicas de cognição, mas também de motricidade, linguagem e competência social (FARIAS, 2004b).

A falta de estimulação pode resultar também na manifestação de alguns comportamentos específicos por parte da criança cega. Bruno (1993) afirma que algumas crianças com perdas visuais severas fixam-se em movimentos repetitivos (também conhecido como maneirismos ou comportamentos estereotipados) com a cabeça, mãos, agitando-as ou esfregando-as, balançando-as frente aos olhos, ou apertando e manipulando o globo ocular como querendo prolongar a sensação visual e motora ou mesmo como forma de comunicação e expressão de seus sentimentos, emoções e tensões. A mesma autora ressalta que as estereotipias podem ser sinal de que a criança por falta de experiências sensório-motoras significativas tenha desenvolvido esquemas rítmicos de movimento próprio. No entanto, de acordo com Warren (1994), esses maneirismos podem ser um resultado mais de privação social do que sensorial bem como podem ser consequência da relação da criança com os seus ambientes social, educacional e físico.

Warren (1994) destaca, ainda, que os comportamentos estereotipados, freqüentes em muitas crianças com deficiência visual, merecem determinada atenção porque podem inibir interações sociais adequadas e podem interferir na atenção da criança para eventos no mundo a sua volta, ou mesmo resultar em prejuízo físico.

O autor preconiza que as crianças deficientes visuais sejam encorajadas a realizar atividades prazerosas para elas e a explorar o ambiente que as cerca. Quando as crianças são encorajadas a experienciar o ambiente físico mais do que a se proteger dele, apresentam, de acordo com Warren (1994), um desenvolvimento mais avançado no que diz respeito a comportamentos perceptivos e motores. Como consequência disso, essas crianças podem apresentar menos comportamentos estereotipados. Erwin (1993) e Farias (2004b) corroboram as afirmações de Warren (1994) ao constatar que quando as crianças estão ocupadas com outras atividades a manifestação das estereotipias diminui.

No que diz respeito à área de desenvolvimento da motricidade, a literatura sugere que desde cedo a criança cega deve ser colocada em ambientes ricos em estímulos auditivos e táteis para que sua audição e mão aprendam a funcionar em conjunto facilitando, desse modo, seu processo de locomoção. Um exemplo dessa ação conjunta entre mão e audição é quando alguém chama pela criança e essa tenta se aproximar utilizando as mãos para se desviar dos obstáculos e alcançar a pessoa que a chamou. As experiências táteis e

auditivas são essenciais à coordenação audio-manual e possibilitarão as primeiras designações “ali, lá” atribuindo substancialidade às pessoas e coisas (DIAS, 1995).

Pode-se dizer que em todo o movimento que implique modificação da posição e da postura de alguém em relação ao ambiente, o cálculo da distância é uma habilidade muito importante não só para a precisão do movimento, mas, nessas considerações, ele é fundamental para a segurança dos diferentes deslocamentos que uma criança pequena pode conseguir. De acordo com Farias (2004a), na criança cega, as experiências com os movimentos de andar, sentar, rodar, levantar, transportar, puxar, empurrar, chutar, rolar, arrastar, equilibrar, saltar, correr, subir e descer escadas, auxiliarão a aumentar sua confiança, habilidade, autonomia e independência.

Bruno (1993) afirma que a pouca experiência sensorio-motora vivenciada pela criança cega pode levar à rejeição de estímulos táteis, concorrendo para o desenvolvimento de uma hipo ou hiper sensibilidade tátil. A mesma autora ainda destaca que pela ausência de algumas reações táteis-cinestésicas, auditivas-visuais, as crianças deficientes visuais tendem a permanecer mais tempo em assimetria, com cabeça laterizada, braços abertos e elevados, com mãos cerradas. Essa postura não é encontrada na criança cega que recebeu estimulação especializada, adquirindo desde cedo a postura corporal correta.

De acordo com Ochaita e Rosa (1995), quando as crianças cegas são bem estimuladas, as aquisições posturais (virar-se, sentar-se ou caminhar com ajuda) desenvolvem-se da mesma maneira e dentro da mesma faixa-etária que nas crianças videntes; exceto na conduta de levantar-se com os braços quando estão de bruços, em que se encontram atrasadas aproximadamente oito meses.

Farias (2004b) realizou um estudo em que foram analisados os efeitos de um programa de intervenção precoce para desenvolver as aquisições básicas de motricidade de uma criança cega usando um delineamento experimental do tipo ABC, tendo o sujeito como seu próprio controle, em que A se referiu ao período de linha de base, B à intervenção e C ao acompanhamento. Os resultados indicaram que, com a aplicação do programa de intervenção precoce, houve modificação das aquisições básicas na criança. À medida que o programa se desenvolveu, a criança melhorou suas respostas: “1) adquiriu a postura sentada, a postura ajoelhada, de pé e a marcha com apoio; 2) aumentou seu repertório de palavras; 3) solicitou alimentação e cumpriu ordens, e 4) requisitou a atenção da mãe” (p. 9). Farias (2004b) pôde verificar ainda que os comportamentos de socar o queixo, morder, balançar o corpo e as mãos apresentados pela criança foram se dissipando à medida que sua mão foi ocupada durante a intervenção.

Verifica-se, portanto, que em um ambiente rico em estímulos são alcançadas modificações no comportamento de crianças que não eram devidamente estimuladas. Farias (2004a) afirma que mediante experiências repetidas, a criança aprende a planejar sua atividade, requisita assistência de outra pessoa, controlando-a e tornando-a parte necessária de sua atividade prática, iniciando desse modo seu processo de aprendizagem.

Diante disso, destaca-se a importância da estimulação para as crianças cegas. Algumas atividades, como por exemplo, as brincadeiras, podem ser uma estratégia importante de estimulação das competências da criança cega. A literatura tem apresentado particularidades na brincadeira de crianças cegas e sugerido meios de promover o desenvolvimento dessas crianças utilizando-se de atividades lúdicas. Devidamente estimuladas, essas crianças poderão iniciar e manter interações com outras crianças até mesmo sem a intervenção de adultos. Portanto, deve-se ver a estimulação como o objetivo de permitir a cada criança alcançar os limites positivos de suas próprias capacidades (WARREN, 1994).

O brincar da criança cega – características e propostas

É inquestionável a importância do brincar como veículo para o desenvolvimento social, emocional, intelectual e motor da criança (HUEARA, SOUZA, BATISTA, MELGAÇO & TAVARES, 2006; SILVA, 2003). A brincadeira permite à criança desenvolver diversas capacidades. Por meio dela a criança: “recria situações e aprende a solucionar problemas, desenvolve sua capacidade imaginativa, adquire comportamento voluntário, desenvolve habilidades físicas, supre necessidades e apropria-se do mundo que a cerca” (HUEARA et al., 2006, p. 352).

No Brasil, de acordo com Silva (2003), começou a haver um crescente interesse pelo tema a respeito das brincadeiras. No entanto, são ainda em número reduzido quando comparados ao volume de pesquisas estrangeiras. É menor ainda o número de pesquisas sobre o brincar da criança deficiente visual.

Rettig (1994) afirma que os tipos de brincadeira nos quais uma criança pequena com deficiência visual se engaja podem ser influenciados devido à importância dos aspectos visuais na comunicação e nas brincadeiras com outras crianças. Em pesquisa desenvolvida por Troster e Brambring (1994) eles verificaram, no contexto estudado, que durante as brincadeiras as crianças cegas escolhiam com mais frequência objetos que faziam barulho, domésticos (utensílios de casa), naturais (como por exemplo, pedras) e musicais. Bruno

(1993) afirma que algumas crianças deficientes visuais podem apresentar formas ritualísticas de brincar. Sentem prazer e brincam com o som dos objetos no solo, com o barulho e vibração dos objetos nos dentes, cabeça e queixo. Isso não necessariamente significa retardo mental. Para a autora, pode significar que a criança está muito só, está se isolando e busca auto-satisfação, indicando que o ambiente à sua volta não a satisfaz.

Pode-se supor que, como para as demais crianças, grande parte do “brincar” nos primeiros meses de vida da criança cega incluiria o “prazer funcional” propiciado pelo jogo de exercício, como observou Piaget e Inhelder (1989) em relação às crianças videntes e, ainda, seria possível estender a suposição de que parte das brincadeiras tais como movimentar e observar as próprias mãos, aproximar os pés da boca e olhos e observá-los ficam muito prejudicadas no caso da criança cega que não recebe estimulação apropriada.

Há crianças deficientes visuais que necessitam apenas ter acesso aos objetos para brincar espontaneamente e criar novas possibilidades para o brincar. Outras, entretanto, desorganizam-se e podem até mesmo entrar em pânico ao contato com objetos diferentes. Muitas vezes rejeitam objetos e situações por medo, insegurança ou por não compreenderem o porquê da situação (BRUNO, 1993). Desde muito cedo, portanto, para muitas das crianças cegas o brincar, seja o brincar propriamente dito ou possibilidades de transformar as ações em brincadeiras que ampliem as relações socialmente significativas da criança com o seu entorno, exige do outro, seja o adulto sejam outras crianças, um papel preponderante na mediação das interações da criança com o entorno. É por esse motivo que para a criança com ausência de visão, a estimulação do brincar com outras crianças ou adulto é necessária para evitar o isolamento e para prover a criança de recursos de exploração do seu ambiente e de sociabilidade.

De acordo com Rettig (1994) algumas crianças deficientes visuais podem necessitar de intervenção específica de como brincar com os brinquedos ou com os pares. O mesmo autor afirma que estando as crianças pequenas com deficiência visual e as crianças videntes em um mesmo ambiente, seriam necessárias intervenções dos adultos (pais, professores e outros profissionais) para assegurar que as crianças interajam entre si de forma positiva.

O adulto teria, portanto, o papel de promover a brincadeira da criança cega tanto nas atividades individuais como naquelas compartilhadas com outras crianças. Nas situações em que a criança deficiente visual encontra dificuldades nas brincadeiras, é preciso ajudá-la a brincar, incentivando-a e proporcionando meios para que ela possa agir sobre o

ambiente, descobrir como as coisas funcionam, construir o seu sistema de significação e encontrar o prazer no brinquedo.

Uma vantagem das situações de brincadeiras para a criança deficiente visual que se destaca nesse estudo é que podem se constituir em uma estratégia para estimular o desenvolvimento da mobilidade nessa criança, especialmente naquela que apresenta cegueira congênita. Dadas as especiais contribuições dos diferentes sistemas sensoriais para o desenvolvimento global das crianças cegas (e é importante ressaltar que o mesmo vale para as crianças videntes), o trabalho feito para estimular o desenvolvimento motor deveria promover experiências multissensoriais; pode-se combinar movimentos com panos, bolas, bambolês e estímulos sonoros, como músicas e instrumentos musicais, incentivando com brincadeiras o uso do corpo (GIL & ALMEIDA, 2001).

Os jogos corporais e a brincadeira de esconde-esconde, de acordo com Bruno (1993), também são importantes para a criança com ausência de visão, pois, na busca e reencontro dos objetos, na sua ação sobre eles e na vivência corporal no tempo e no espaço, ela vai construir a noção de permanência do objeto e tomar consciência de si mesma. A noção de permanência de objeto, ou seja, a noção de que algo existe mesmo longe da percepção imediata, é bastante complexa na criança com deficiência visual. Devido ao fato de não poder utilizar a visão para obter informação sobre o que acontece com as coisas, somente percebe que algo ainda existe no ambiente (noção de permanência) quando ouvi-lo ou tocá-lo (CUNHA & ENUMO, 2003). Com isso, a criança que compreende que o objeto pode existir fora de si, que prevê e antecipa, sente-se mais segura e pode usar a sua intencionalidade para agir sobre o mundo.

Farias (2004b) afirma que se o objetivo é favorecer o desenvolvimento da noção de permanência do objeto para a criança cega, devem-se priorizar os estímulos auditivos e táteis. No caso de atividades com bola, o autor sugere que o educador balance a bola com guiso perto da criança e permita que ela a manuseie; se a bola é retirada de suas mãos, ela demonstrará a aquisição da noção do objeto esticando a mão para pegá-la. Assim, percebe-se que as atividades devem ser adaptadas às condições da deficiência da criança e, dessa forma, fornecer a estimulação adequada às suas necessidades. Sem muito esforço, pode-se expandir o papel de aquisições básicas, tal como a da permanência do objeto, associada a memória, para as circunstâncias nas quais a criança cega necessita de deslocamento seguro em ambientes com obstáculos naturais como o mobiliário de uma sala ou deve procurar algum objeto que se afasta do seu alcance sem auxílio de outro.

Existem, ainda, diversas situações de brincadeira que podem enriquecer o repertório da criança com deficiência visual. Gil e Almeida (2001) ressaltam que a “cantiga de roda”, que consiste em cantar de mãos dadas com outras crianças, movimentando-se ao som da música, além de dar muito prazer à criança, possibilita que as crianças se relacionem, desenvolvam sua linguagem e mobilidade, bem como a ajudam a treinar a fala e a memória. Além disso, de acordo com as autoras, na roda existe a cooperação entre as crianças, já que cada uma faz sua parte segurando as mãos dos outros; para realizar os movimentos coordenados da roda uns também dependem dos outros, pois todos têm de girar para o mesmo lado, com a mesma velocidade e ritmo, cantando a mesma música. A criança cega ao brincar de roda cantada participará, simultaneamente, do contato físico com duas outras crianças quando experimentará a tensão de ser “puxada” por uma das mãos e, de certa forma, “empurrada” pela outra à medida que seus pares se deslocam; do ritmo impresso ao deslocamento que pode ser percebido pelo movimento dos colegas e pela estimulação auditiva proporcionada pela música; da repetição das palavras ritmadas da canção e assim por diante.

A brincadeira com o chocalho ou objetos que façam barulho, também se constitui exemplo de atividade estimulante para crianças cegas, pois permite que a criança localize, através da audição, o seu parceiro de interação. Muitas variações das brincadeiras que requerem localizar o objeto que produz o barulho podem ser propostas à criança. Outra brincadeira relevante para essas crianças, que pode ser adaptada daquelas propostas por Gil e Almeida (2001), é a que emprega aromas e cheiros, propiciando o exercício do olfato e do paladar, bem como a aprendizagem de que muitas coisas têm gosto e cheiro especiais. Essa atividade, de acordo com as autoras, pode ser desenvolvida de forma agradável, brincando de adivinhar e estimulando a curiosidade das crianças sobre as características dos alimentos e dos materiais usados diariamente.

Adaptar ou explorar brincadeiras propostas para crianças videntes poderá incrementar o planejamento de brincadeiras que visem estimular a criança deficiente visual a conhecer os seus pares e despertar-lhe o desejo de participar das mesmas atividades nas quais eles se envolvem, o que pode se constituir em um grande incentivo para a aprendizagem. Supõe-se com isso que a criança se tornará mais sociável e, à medida que se desenvolve, aprenderá a ganhar acesso às brincadeiras de grupo, a engajar-se em conversações, bem como a desenvolver amizades dentro do grupo. Celeste (2006) afirma que “brincadeiras sociais requerem que a criança demonstre estratégias para garantir sua inserção nos grupos de colegas, resolver conflitos e manter interações com outras crianças” (p. 75).

A investigação sistemática do brincar da criança com deficiência visual e sem essa deficiência tem sido sustentada pela compreensão de que a falta de visão pode acarretar diferenças específicas no comportamento de brincar de crianças cegas e de crianças videntes, como por exemplo, na preferência por brinquedos e tipos de brincadeira (BRAMBRING, 2001; CELESTE, 2006; CROCKER & ORR, 1996; ERWIN, 1993; SILVA, 2003; TRÖSTER & BRAMBRING, 1994). Além disso, de acordo com Tröster e Brambring (1994), diferenças na aquisição de atividades de brincar pelos dois grupos de crianças ficam maiores à medida que os níveis das brincadeiras tornam-se mais difíceis.

Tröster e Brambring (1994) realizaram um estudo com o objetivo de investigar a influência da falta de visão na seleção por brinquedos e atividades de brincar de crianças e pré-escolares que são cegas por meio de perguntas aos pais dessas crianças e aos pais de crianças videntes sobre o comportamento de brincar de seus filhos. Para isso utilizaram um questionário com questões referentes: ao tipo das brincadeiras; aos brinquedos preferidos (artigos domésticos ou objetos naturais); com quem preferiam brincar (sozinho, com outras crianças ou com adultos). As respostas dos pais sobre o comportamento de brincadeira de seus filhos revelaram diferenças na brincadeira de crianças cegas e crianças videntes. Os resultados principais foram que as crianças videntes, quando mais novas, engajavam-se em níveis mais complexos de brincadeiras (funcional e simbólica, por exemplo); as crianças cegas, em comparação com as crianças videntes, interagiam menos frequentemente com outras crianças, preferiam jogos e brinquedos táteis-audíveis e raramente se engajavam em jogos simbólicos, brincadeiras manipulativas.

Em relação à preferência por brinquedos, no contexto estudado por Tröster e Brambring (1994) foi verificado ainda que, quando brincavam sozinhas, as crianças cegas escolhiam com maior frequência objetos que faziam barulho, objetos de casa, de uso diário, objetos naturais e objetos musicais, ou seja, selecionavam brinquedos e materiais que tinham uma identificação tátil ou efeito auditivo. Comparadas às crianças cegas, as crianças videntes se envolviam com frequência significativamente maior, com brinquedos simbólicos e de construção, preferiam atividades visuo-manuais - como olhar figuras de um livro, se engajar em trabalhos manuais ou pinturas.

Os resultados obtidos por esses autores reforçaram as conclusões de Erwin (1993): crianças deficientes visuais dificilmente se engajam em brincadeiras simbólicas, de faz-de-conta ou jogos de papéis e gastam mais tempo em brincadeiras solitárias ou interagindo com adultos do que com seus colegas videntes.

Apesar de estudos terem relatado a predominância de tipos específicos de brincadeira pelas crianças cegas (CROCKER & ORR, 1996; ERWIN, 1993; TRÖSTER & BRAMBRING, 1994) como, por exemplo, a brincadeira exploratória ou repetitiva e afirmado que a criança cega dificilmente participa de brincadeira de faz-de-conta, pode-se questionar esses resultados.

Hueara et al. (2006) desenvolveram um estudo com o intuito de descrever modos de brincar de crianças com deficiência visual na situação de brincadeira de faz-de-conta em pequenos grupos, enfocando a construção de conhecimentos. Participaram do projeto quatro crianças de quatro a sete anos, com diagnóstico de deficiência visual (baixa visão ou cegueira), algumas com outros problemas orgânicos associados. As autoras verificaram que durante as situações de brincadeira as crianças deficientes visuais apresentaram grande capacidade de representar papéis, criar cenas, estabelecer regras, compreender o uso de objetos cotidianos, reconhecer e transmitir aspectos culturais, sendo reconhecidas, nesse contexto, mais por suas possibilidades que por suas incapacidades.

Esse estudo levou à constatação da existência de múltiplos exemplos de capacidades das crianças cegas, que eram menos evidentes em situações de ensino e avaliação estruturadas e padronizadas. De acordo com as autoras, durante a brincadeira, as crianças podem revelar competências que normalmente não são reconhecidas nas atividades cotidianas, e em diferentes modos de avaliação mais dirigida. Para Hueara e cols. (2006), a situação de brincar de faz-de-conta pode ser considerada um importante indicador do desenvolvimento infantil mesmo da criança cega.

O brincar é, portanto, de extrema importância para aquisição e cultivo de capacidades e habilidades, interesses e hábitos necessários para o desenvolvimento e aprendizagem da criança (SILVA, 2003). Desse modo, pelo fato da atividade principal da criança no período pré-escolar ser a brincadeira e diante do seu caráter socializador, torna-se ainda mais relevante, aprofundar o papel da brincadeira no desenvolvimento social de crianças deficientes visuais.

Interação social e a criança com deficiência visual

No caso de crianças com deficiência visual destaca-se que as interações sociais além de estarem ligadas à aquisição do conhecimento têm um relevante papel no desenvolvimento geral dessas crianças, principalmente no desenvolvimento social (LEME, 2003; J. OLIVEIRA, 2004).

A limitação visual impõe dificuldades que interferem na interação social (D'ALLURA, 2002; ERWIN, 1993; PARSONS, 1986; SANTOS, 2004), particularmente em interações com colegas videntes (BRAMBRING, 2001). De acordo com Crocker e Orr (1996), as deficiências sensoriais podem afetar não apenas as oportunidades de interação das crianças, mas também a natureza da interação.

Para Erwin (1993), algumas das dificuldades encontradas pela criança pequena deficiente visual nas interações sociais são: dificuldade em interpretar mensagens não-verbais e monitorar seu próprio comportamento durante encontros sociais; ter poucas oportunidades para interagir com os pares por causa dos problemas associados à mobilidade e contatos sociais limitados. Dessa forma, diante do fato da criança com deficiência visual geralmente não ter percepção dos sinais não verbais da comunicação do outro, seria necessário oferecer a ela situações de convivência formal e informal que possam promover a sua percepção dos sinais da comunicação, facilitando assim a interação (CUNHA & ENUMO, 2003).

De acordo com Kekelis (1997), uma das dificuldades de interação das crianças deficientes visuais pode ser a falta de oportunidades para se engajar em relações com os colegas como tipicamente fazem as crianças videntes. As razões para essa falta de oportunidades podem ser diversas, como por exemplo, os pais das crianças cegas podem não encorajar a interação delas com os colegas. Eles também podem evitar situações de interação por causa da superproteção. Essa postura dos pais torna-se bastante prejudicial, pois as oportunidades da criança com deficiência visual de se engajar nas relações com os colegas afetam o desenvolvimento de modos apropriados de interação com os seus pares. As reações parentais em relação à criança deficiente visual têm implicações no ambiente físico no qual a criança está exposta bem como no encorajamento de incentivar a se engajar nele (Warren, 1994). Pais reagem de várias formas e essas variações afetam o ambiente no qual a criança se desenvolve.

Outro aspecto que pode afetar a interação social da criança cega é o maneirismo, ou seja, manifestação de movimentos repetidos (BRUNO, 1993). De acordo com Warren (1994), quando essa criança apresenta maneirismos pode encontrar dificuldades em sua interação social com colegas. Maneirismos podem ser repulsivos para o colega na interação social e o resultado pode ser separação do colega e redução de oportunidades de interação social. Essa situação pode ser mais potente nos primeiros anos escolares quando as crianças são especialmente suscetíveis às características interativas sociais de seus colegas.

As dificuldades em se inserir em grupos de interação entre crianças tornam-se mais perceptíveis quando a criança cega começa a frequentar a escola. De acordo com

Brambring (2001), depois do terceiro ano, a criança cega tem dificuldades maiores em se ajustar à pré-escola e algumas dessas dificuldades persistem ao longo de seus anos na pré-escola. Por exemplo, durante o período inteiro, brincadeiras separadas entre crianças cegas e videntes podiam ser observadas em situações de *brincadeiras não-estruturadas*; e, até mesmo em *atividades semi-estruturadas*, como desenhar ou trabalhos manuais, as brincadeiras cooperativas entre crianças cegas e seus colegas videntes eram raras.

Numa perspectiva comparativa, Crocker e Orr (1996), com o objetivo de investigar as interações das crianças cegas em vários ambientes da pré-escola utilizando o *Behaviour Observation Record*, ou seja, registro de observação de comportamento, realizaram comparações entre as interações sociais de nove crianças deficientes visuais e nove crianças videntes. Algumas dessas crianças, nos dois grupos, também apresentavam outras deficiências como paralisia cerebral e atraso de desenvolvimento. Os autores usaram quatro categorias de comportamento para descrever as interações sociais entre a criança designada (deficiente visual ou vidente) e seus colegas e professores. Cada categoria foi dividida em quatro subcategorias: Condição antecedente (sozinho, com professor, com um ou dois colegas, e em um grupo); Iniciador; Receptor; Tipo de comunicação. Todas as interações foram caracterizadas de acordo com o tipo de iniciativa e o tipo de resposta. Uma interação foi considerada terminada se o iniciador ou receptor cessou de interagir por um período de 30 segundos seguintes à interação. Depois de uma interação ter terminado, o observador ficava atento à outra criança.

Os resultados indicaram que as crianças deficientes visuais eram capazes de interagir com os outros. No entanto, foram observadas diferenças na frequência com que essas crianças iniciaram uma interação ou foram receptoras de uma iniciativa e nos alvos das iniciativas de suas interações. As crianças deficientes visuais foram, na maior parte do tempo, mais receptoras do que iniciadoras de uma interação, bem como iniciaram mais interações com o professor do que com outras crianças videntes.

Do total do número de interações registradas para cada grupo de crianças, Crocker e Orr (1996) verificaram que as crianças videntes tinham duas vezes mais probabilidade de iniciar uma interação do que tinham as crianças com deficiência visual. Embora as iniciativas das crianças videntes fossem igualmente dirigidas para um professor ou colega, as iniciativas das crianças deficientes visuais tinham duas vezes mais probabilidade de se dirigir para o professor. Além disso, quando comparadas às crianças com deficiência visual, as crianças videntes tinham duas vezes mais probabilidade de iniciar interação com o professor e tinham três vezes mais probabilidade de iniciar com um colega.

Quando se trata de uma criança cega com deficiências adicionais outras dificuldades nas interações sociais podem ser observadas. O estudo de caso desenvolvido por Celeste (2006) teve como objetivo descrever comportamentos de brincadeira e interações sociais de uma criança cega com deficiências adicionais. Essa criança recebeu desde os quatro meses de idade serviços de intervenção precoce que estimulavam o desenvolvimento social, motor e a orientação e mobilidade. O método de avaliação incluiu avaliações do desenvolvimento e adaptativas, observação de brincadeiras estruturadas e entrevistas com pais, colegas, professores e cuidadores. A participante demonstrou comportamento de brincadeira limitado e interações sociais comprometidas considerando que a maioria de suas interações foram breves e terminadas por outras crianças.

No ambiente da creche, a participante passou a maior parte do tempo só. Ela permaneceu a maior parte do tempo total em que foi observada engajada em brincadeiras não-sociais e apenas 20% do tempo em brincadeiras sociais. Um aspecto que chamou atenção nesse estudo foi que, ao contrário do que a literatura apresenta, a participante se engajou em jogos de papéis (jogos dramáticos) altamente imaginativos (sozinha ou com outras crianças).

Erwin (1993) também examinou, por meio de observações diretas e registros em vídeo, a participação social de 28 crianças com deficiência visual entre 36 e 67 meses, algumas com deficiências adicionais (idade mental de 1 ano e idade cronológica de 3 a 4 anos) durante períodos de brincadeira livre em ambientes educacionais naturais. Além disso, comparou padrões de ambientes especializados, que forneciam serviços especializados para a criança com deficiência visual, e integrados, que incluíam crianças com ou sem deficiência em uma mesma sala. Os resultados indicaram que crianças deficientes visuais com deficiências adicionais não brincavam e aquelas sem deficiências adicionais engajavam-se em brincadeiras solitárias.

A despeito das possíveis dificuldades encontradas pelas crianças cegas nas relações com seus pares, vários autores concordam com a relevância das interações entre crianças cegas e crianças videntes para o desenvolvimento global e o desenvolvimento da sociabilidade em especial. Brambling (2001) destaca que algumas crianças cegas podem encontrar dificuldades para expressar afeição à outra criança e rejeitam interações propostas pelos colegas videntes. A análise realizada por Celeste (2006) considera que algumas delas recebem poucas respostas positivas pelas ofertas ou tentativas de se engajar em interações sociais com os colegas, o que resulta na diminuição do interesse por seus pares e tornam as crianças cegas mais propensas ao isolamento.

Um outro aspecto decorrente das interações entre as crianças é apontado por Bruno (1993). De acordo com esse autor a criança com deficiência visual necessita relacionar-se com crianças videntes e não-videntes de sua idade para que possa construir sua própria identidade, ao confrontar semelhanças e diferenças. Essas interações podem contribuir também para a construção da própria imagem corporal da criança cega além de fornecer oportunidades de testar suas hipóteses perceptivas, simbólicas e lógicas, representando suas experiências no tempo e no espaço, através da ação e da linguagem dirigida ao outro.

Ao tratar da interação social das crianças cegas com as videntes, Warren (1994) enfatiza três aspectos a serem levados em conta: as habilidades sociais da criança cega, as reações do colega e o papel dos adultos. As *habilidades sociais* precisam ser aprendidas pelas crianças cegas para facilitar sua interação efetiva com os colegas videntes. Seria extremamente importante avaliar a variedade de habilidades sociais de crianças cegas e formas de interação e determinar como essas variações afetam as *reações dos colegas*. Além disso, o *papel dos adultos* influencia de modo crescente o desenvolvimento social da criança. A mediação do adulto é de extrema importância, pois em situações de interação social entre crianças cegas e videntes deverá atentar para as iniciativas de interação e pode intervir para reforçar as tentativas de iniciação de interação das crianças cegas, bem como para auxiliá-las na expressão da afetividade.

A estimulação da sociabilidade e de interações positivas entre crianças cegas e crianças videntes parece encontrar um ambiente propício na escola inclusiva. O ambiente escolar que acolhe todas as crianças e maximiza a convivência com toda a diversidade encontrada fora da escola, pode potencializar as oportunidades de desenvolvimento de todas as crianças.

Inclusão

Embora a família seja freqüentemente a primeira e mais significativa influência na vida de uma criança pequena, uma variedade de experiências sociais além de casa são inevitáveis e necessárias para um desenvolvimento saudável, como é o caso da escola (ERWIN, 1993).

A escola é um ambiente social importante para a criança. Warren (1994) afirma que estudos têm demonstrado que as características do ambiente escolar variam nas

oportunidades e demandas que apresentam para a criança deficiente visual, e que as características sociais da criança podem mudar como consequência dessa variação.

O mesmo autor enfatiza que os ambientes escolares podem diferir de maneiras diversas e que não é o tipo de escola, mas os vários fatores associados a ela que afetam o ajustamento e desenvolvimento social da criança deficiente visual. Diferentes tipos de escola oferecem a essa criança grande diversidade de atitudes e características interativas sociais de professores e das outras crianças, o que define as características do ambiente social no qual ela está inserida e desenvolve e exercita as habilidades de adaptação.

De acordo com Warren (1994), o ambiente escolar tem influência nos padrões de amizade da criança cega. Se a criança frequenta uma escola especial é provável que seu grupo de amigos seja composto por crianças que também são cegas. Entretanto, o mesmo autor destaca que o fato da criança cega estar matriculada em uma escola regular não garante que a mesma adquira amigos videntes; isso irá depender consideravelmente das características sociais que a criança deficiente visual apresenta nas interações com colegas videntes. Erwin (1993) afirma que as interações com colegas videntes são de extrema importância e aponta que é preciso que as crianças experimentem e estabeleçam relações fora de casa nos primeiros anos de vida. Considera que as experiências precoces com os colegas tornam-se bases fortes e naturais da sociabilidade que elas podem construir ao longo de suas vidas.

A despeito do reconhecimento da relevância das interações entre crianças para a criança deficiente visual há, ainda, um número reduzido de estudos empíricos sobre as interações entre crianças cegas e videntes e sobre a efetividade de procedimentos que promovam essas interações no ambiente da Educação Infantil, o que dificulta a proposição de estratégias consequentes e bem sucedidas de inclusão da criança deficiente visual em classes regulares desde a creche até o final da pré-escola. As práticas inclusivas voltadas às crianças cegas e videntes ganhariam em eficácia e eficiência com o conhecimento de estratégias que propiciassem a interação significativa entre elas. Nas condições atuais do conhecimento, cabe perguntar como é possível trabalhar pela inclusão dessas crianças sem conhecer as características das interações que ocorrem entre elas e seus colegas? Criar um ambiente propício à inserção da criança com deficiência na sala de aula regular é considerar principalmente as relações interpessoais e as interações com todos os colegas (MENDES, 2002).

De acordo com Mendes (2004), o princípio fundamental da escola inclusiva é fornecer as crianças com necessidades especiais oportunidades iguais para participar em classes com crianças que não possuem deficiências. A mesma autora enfatiza que:

“Educar crianças com necessidades educacionais especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado de pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura” (p. 228).

Suprindo as necessidades educacionais e sociais da criança com necessidades especiais, a sua inclusão efetiva garantirá o acesso, a permanência e o sucesso escolar (MENDES, 2004). Entretanto, para que isso ocorra, conta-se com a imprescindível contribuição dos adultos, particularmente professores, já que esses podem possibilitar consideravelmente a inclusão da criança no ambiente escolar. Nos processos inclusivos dos ambientes educacionais de crianças pequenas o papel do adulto é central no planejamento e na realização de atividades que promovam a cooperação em grupos e brincadeiras que integrem a criança que apresenta deficiência visual. Aproveitando situações com muitas possibilidades de interação, como é o caso da brincadeira, seria possível potencializar a relação da criança com seus pares (GIL & ALMEIDA, 2005).

Os professores têm um importante papel no ambiente escolar do ponto de vista de Celeste (2006), pois necessitam tornar o desenvolvimento da competência social uma prioridade para crianças com necessidades especiais. A autora afirma que esforços para incluir estudantes com necessidades especiais são mais efetivos quando professores estão ativamente envolvidos em avaliar os estudantes e ajudá-los a adquirir habilidades sociais apropriadas. Essas habilidades precisam ser aprendidas para facilitar a interação efetiva com os colegas.

Em uma pesquisa, Brambring (2001) questionou professores da pré-escola sobre suas experiências em integrar crianças cegas e com baixa visão. Participaram da pesquisa 72 professores da pré-escola que cuidavam de 40 crianças (24 eram cegas e 16 com baixa visão) de 40 diferentes pré-escolas. Os professores responderam um questionário referente à: dificuldades dos professores em seus trabalhos; comparação do grau de dificuldade em atividades com crianças cegas e com videntes; possíveis mudanças nos deveres do professor desde a matrícula da criança deficiente visual; supostas dificuldades que os professores enfrentariam com a criança deficiente visual, mas que não se concretizaram; e dados sobre o professor, instituição e suporte para os professores. O autor pôde verificar com base no questionário que, na perspectiva dos professores, integrar crianças cegas era mais complexo e difícil do que integrar crianças com baixa visão.

Ressalta-se que a postura adotada pelo professor diante da inserção da criança cega na escola influencia os resultados que poderão ser alcançados durante o processo de

inclusão. No ambiente escolar a interação com o professor é tão importante quanto a interação com os colegas.

Em estudo desenvolvido por Crocker e Orr (1996), descrito anteriormente, as crianças deficientes visuais não pareciam estar ativamente envolvidas no ambiente da pré-escola, entretanto, pareciam responder positivamente quando um adulto iniciava contato com elas. A maioria das crianças com deficiência visual sorria, orientando-se para o professor, bem como parecia ficar mais atenta ao ambiente durante interações com esse. Os mesmos autores ainda afirmaram que era especialmente provável que os professores iniciassem as interações com as crianças deficientes visuais já que as iniciações dos professores serviam freqüentemente para engajar essas crianças ou para mantê-las envolvidas nas atividades contínuas da pré-escola.

Esse empenho dos professores, em engajar as crianças deficientes visuais nas atividades com as crianças videntes, é extremamente necessário porque as interações infantis podem fornecer oportunidades para desenvolver e refinar habilidades sociais que são muito importantes no que diz respeito à aceitação de crianças cegas por parte de seus colegas (KEKELIS, 1997).

Ao abordar os processos inclusivos, o papel do adulto ganha ainda maior destaque, pois se associam o papel do educador no processo de inclusão ao seu papel no desenvolvimento de crianças cegas. Aqui, trata-se de considerar que, além da necessidade de contar com o auxílio do educador para que possa lhe guiar, ensinando como obter sucesso na aquisição de diversas habilidades, a criança cega precisa igualmente da mediação do educador para estabelecer relações positivas com seus colegas que são, simultaneamente, parte do seu mundo social e intermediários videntes do acesso a aspectos do ambiente, conforme discutido ao se considerar o desenvolvimento do deficiente visual.

Isso não é diferente no que diz respeito à interação social. A qualidade da relação da criança com os colegas, afirmam Del Prette e Del Prette (2005), enquanto uma das condições para sua aprendizagem não só no âmbito social, mas também acadêmico, pode ser mediada pelo professor quando esse: amplia ou restringe oportunidades de interação em sala de aula; repreende ou aceita formas indesejáveis de relacionamento entre os alunos; fornece modelos adequados ou inadequados de relacionamento na sua interação com as crianças. Especificamente para as crianças cegas, Warren (1994) afirma que os professores têm um papel efetivo na interação entre elas e seus pares.

A intervenção nesse contexto é de extrema relevância. Crianças com deficiências, que têm dificuldades em estabelecer interações sociais com seus colegas sem

deficiência, têm menos probabilidade de serem hábeis com o passar do tempo (CELESTE, 2006). Dessa forma, a estimulação especializada, proveniente das interações com os adultos (principalmente pais e educadores) bem como a interação orientada com os colegas, podem contribuir não apenas para as habilidades sociais, mas também para desenvolver habilidades relativas ao brincar (COSTA, 2005), uma vez que, como ressaltado, as brincadeiras proporcionam às crianças condições importantes de desenvolvimento nas mais diversas áreas.

A importância da brincadeira como estratégia de estimulação de habilidades da criança cega é reafirmada por Rettig (1994) para quem a instrução em habilidades de brincar deveria ser uma extensão natural do currículo de crianças pequenas com deficiência visual e deveria iniciar-se no primeiro ano de vida. Habilidades de linguagem, de mobilidade e sociais deveriam ser praticadas durante a brincadeira em sala de aula. O autor ainda alega que se torna necessária a realização de pesquisas adicionais para identificar tipos específicos de intervenção com brincadeiras que promovam as habilidades de brincadeiras de crianças pequenas com deficiência visual, facilitando, dessa forma, a interação das crianças deficientes visuais e videntes durante as brincadeiras no ambiente educacional de escolas regulares.

Focalizando as características da interação de crianças deficientes visuais em ambientes inclusivos ou especializados, D'Allura (2002) desenvolveu um estudo longitudinal de observação em duas classes, uma classe comum ou regular (*integrated class*) e uma classe especial (*self-contained class*). Na primeira classe participaram quatro crianças deficientes visuais e quatro crianças videntes e na segunda classe participaram cinco crianças deficientes visuais. O principal objetivo do estudo consistiu em determinar se a criança pré-escolar deficiente visual, quando exposta a um ambiente apropriado, interagiria com os pares no mesmo nível que seus pares videntes. No geral, as crianças deficientes visuais dirigiram 60% de suas interações para outras crianças com a mesma deficiência e 40% para crianças videntes, enquanto essas últimas dirigiram 55% de suas interações às outras crianças videntes e 45% às crianças deficientes visuais.

Nesse estudo, D'Allura (2002) ainda pôde verificar que as crianças com deficiência visual pertencentes à classe comum despendiam mais tempo interagindo com os pares do que as crianças da classe especial. Depois de realizada uma intervenção, que consistia na implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa, por exemplo, brincar juntas, a autora verificou que as crianças deficientes visuais da classe comum interagem com os pares em níveis comparáveis àqueles das crianças videntes, enquanto aquelas da classe especial mantiveram os mesmos níveis de interação. Com a intervenção crianças deficientes visuais e videntes da classe comum passavam mais tempo interagindo com os pares, menos

tempo em brincadeiras solitárias, bem como tinham maior probabilidade de iniciar interações com os pares do que com adultos. A autora concluiu, portanto, que uma intervenção combinada com a presença de alunos videntes modificava os padrões de interações sociais.

A autora verificou, ainda, nos ambientes especializados, uma possível tendência das crianças deficientes visuais, algumas com deficiências adicionais (idade mental de 1 ano e idade cronológica de 3 a 4 anos), para gastar mais tempo em comportamentos sem ocupações com seus colegas ou professores. Registros anedóticos desse estudo revelaram ainda uma tendência de todos os sujeitos com deficiências adicionais severas, em programas especializados, a se engajarem em comportamento auto-abusivo ou auto-estimulatório, como morder suas mãos, puxar seus cabelos, e se balançar para um lado e para o outro. Nenhum desses comportamentos foi observado em crianças com deficiências adicionais nos ambientes integrados.

Os resultados de estudos que compararam as características das atividades de crianças deficientes visuais em escolas inclusivas e escolas especializadas permitem reafirmar a importância da inserção no ambiente educacional de escolas regulares. Os resultados obtidos do estudo de Erwin (1993) apontaram as mesmas tendências dos resultados obtidos na pesquisa de D'Allura (2002). Erwin (1993) afirma que a influência de colegas videntes sem deficiências pode ser uma razão para a ausência de comportamento inapropriado em ambientes integrados, pois neles as crianças estavam ocupadas aprendendo e brincando com seus colegas.

Os estudos de Erwin (1993) e de D'Allura (2002) demonstram a importância e contribuição da presença de pares videntes no contexto escolar, no qual as crianças deficientes visuais estão inseridas. Percebe-se que, se for oferecido um ambiente apropriado a essas crianças, elas aprendem e se divertem interagindo, brincando e explorando o ambiente.

Entretanto, embora programas de pré-escola forneçam muitas oportunidades para interações sociais, apenas a presença da criança em tal ambiente não garante que ocorram interações e aprendizagem (CROCKER & ORR, 1996). A inserção de muitos estudantes com necessidades especiais matriculados em classes do ensino regular, sem apoio social apropriado, têm resultado em isolamento social e, com isso, a classe regular acaba sendo um ambiente mais restritivo (CELESTE, 2006).

Os autores preconizam que para a inclusão ser bem sucedida é necessário promover um bom atendimento às crianças deficientes visuais. É preciso priorizar a qualidade das intervenções, ou seja, fornecer meios eficazes de desenvolver as capacidades da criança, ao invés de quantidade. Se crianças pequenas são atendidas em programas integrados com

menos freqüência e têm mais estudantes em suas classes, exibem comportamentos comparáveis àquelas crianças registradas em ambientes especializados (ERWIN, 1993). Assim, estudantes que são devidamente atendidos em programas integrados podem ter muito mais benefícios. Nesta mesma direção, Farias (2004a) afirma que a criança cega não terá dificuldades para aprender e interagir se lhe for propiciada estimulação em tempo, um ambiente rico em experiências onde ela possa trabalhar seus canais de comunicação favorecendo, desse modo, seu desenvolvimento como um todo.

As crianças cegas ao serem expostas à devida estimulação alcançam progressos em diversas áreas, muitas vezes apresentando o desenvolvimento esperado para a faixa-etária em que se encontra, mesmo que apresentem particularidades em seu desenvolvimento se comparada às crianças videntes. Ao se observar o comportamento de uma criança que recebeu estimulação especializada e de uma que não recebeu esse tipo de estimulação, são perceptíveis as discrepâncias que existem entre elas quando são comparados desempenhos específicos. Até mesmo em relação às características físicas, como postura, expressões faciais e outros, as diferenças são facilmente identificáveis. A intervenção planejada do adulto na direção de estimular as interações sociais, portanto, pode ser uma das possibilidades de facilitar a inserção das crianças cegas no ambiente escolar.

A partir do que foi exposto, pode-se dizer que as questões de pesquisa do presente estudo foram: Quais são as características da interação social, em condição de brincadeira, entre crianças cegas e crianças videntes que promovem a inclusão escolar da criança cega? Há diferenças entre as características de interação de uma criança cega que recebeu estimulação constante e especializada e de uma criança cega que recebeu estimulação assistemática e seus colegas videntes? Há diferenças nos repertórios de desenvolvimento entre crianças cegas que receberam ou não estimulação constante e especializada e entre essas e as crianças videntes? Quais os tipos de intervenções devem ser realizadas para facilitar a inserção da criança cega e a estimulação de seu desenvolvimento motor?

Para responder às questões foram propostos os seguintes objetivos gerais em classes inclusivas da Educação Infantil: 1) caracterizar a interação social de crianças cegas que receberam ou não estimulação constante e especializada; 2) caracterizar a interação social de crianças cegas e videntes; 3) avaliar o efeito de procedimentos de intervenção em ambiente escolar inclusivo no repertório de interação social de uma criança cega com crianças videntes e no seu desenvolvimento motor.

MÉTODO

Participantes

Participaram do presente estudo duas crianças cegas do sexo masculino de duas instituições públicas (EMEI), com até cinco anos de idade no início do estudo e dois dos seus colegas de sala freqüentadores das creches ou pré-escolas. O número total de crianças videntes em ambas as instituições foi trinta e um com idades que variaram de três a seis anos de idade, a maioria do sexo feminino (55%).

As crianças cegas participantes do estudo estavam matriculadas em salas regulares, uma delas recebeu estimulação constante e especializada (ECE), ou seja, realizada por profissionais especializados na estimulação de crianças deficientes visuais e estava matriculada na sala de cinco anos e a outra criança recebeu apenas estimulação assistemática (EA), ou seja, realizada eventualmente, e estava matriculada na sala do maternal. No presente trabalho a criança cega que recebeu apenas estimulação assistemática foi designada HEA e a criança cega que recebeu estimulação constante e especializada foi designada LECE.

Duas crianças videntes pertencentes à sala de cada uma das crianças cegas foram selecionadas para caracterizar o repertório de pares de idade videntes. O critério para escolha dessas crianças videntes foi o menor número de faltas na caderneta da professora.

Participante 1 – HEA – Era um menino que no início da pesquisa tinha cinco anos de idade. Segundo informações fornecidas pela mãe, sua cegueira foi devido à retinopatia da prematuridade e ele possuía apenas sensibilidade à luz. Ele passou os primeiros dezessete meses de sua vida hospitalizado e apenas um mês em um orfanato. A internação no hospital foi devido à prematuridade e às pneumonias sucessivas. Durante esse período, por três vezes seu quadro de saúde se complicou quase o levando a morte. Com um ano e seis meses foi adotado por um casal que na época da pesquisa tinha mais quatro filhos adotivos que apresentavam diferentes necessidades especiais. Ao ser adotado, os pais verificaram que ele tinha uma aversão extrema ao toque, rejeitava qualquer toque físico. Na época do estudo essa rejeição já havia sido minimizada devido ao empenho da mãe e do pai, mas a criança não aceitava contato físico com outras crianças, apenas com adultos.

Em alguns dias da semana a casa de HEA era freqüentada por uma Terapeuta Ocupacional e uma babá trabalhava no local em tempo integral. Aos três anos de idade HEA começou a freqüentar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de sua cidade. No início da pesquisa já fazia um ano e seis meses que HEA havia deixado a APAE e começado a freqüentar a creche (EMEI). A mãe e os funcionários da escola acreditavam que ele possuía deficiência mental, no entanto, os médicos não a diagnosticaram.

A mãe informou que HEA frequentou uma associação para deficientes visuais em outra cidade. Entretanto, em função da avaliação do repertório da criança realizada no presente estudo, pode-se dizer que a atenção que ele recebeu de instituições especializadas ou profissionais não maximizaram o potencial de desenvolvimento de HEA.

Na escola regular HEA frequentava a sala do Maternal e a idade dos colegas pertencentes à mesma sala era de três a quatro anos. É importante destacar que a professora afirmou que dava aula apenas há dois anos e nunca havia tido contato com uma criança com necessidades especiais.

Participante 2 - J – Menino vidente que frequentava a sala do Maternal juntamente com HEA. J possuía três anos e seis meses no período da coleta e residia com os pais. J tinha uma irmã que não morava na mesma cidade e que era bem mais velha do que ele.

Participante 3 - D - Menina vidente pertencente à sala do Maternal. No início da pesquisa D estava com três anos e oito meses. Depois da escola, D passava a maior parte do tempo na casa da avó. Só encontrava seus pais à noite quando ia para casa dormir. Na casa da avó D convivia com mais duas crianças que eram suas primas: uma com onze anos e outra com oito anos.

Participante 4 – LECE - Os colegas de LECE frequentadores da Sala Regular tinham entre cinco e seis anos de idade. A sala frequentada por eles era a “Sala de Cinco Anos”. Na ocasião da coleta de dados LECE possuía cinco anos e nove meses. A cegueira de LECE foi devido a catarata congênita. Segundo relato da mãe, quando LECE tinha três anos de idade foi submetido a uma cirurgia (não enxergava com um dos olhos e o outro percebia apenas vultos) e perdeu toda visão residual, possuía apenas um pouco de percepção de luz, sabia quando era dia ou noite. A mãe informou que aos três anos de idade LECE começou a frequentar a Sala de Recursos em uma escola regular. Aos quatro anos ainda na Sala de Recursos começou a frequentar também a Sala Regular de outra escola, uma creche (EMEI). Frequentava as duas salas em turnos diferentes. Durante a semana permanecia na Sala Regular no turno da tarde e alguns dias (três vezes durante a semana) pela manhã ele frequentava a Sala de Recursos, onde lhe ensinavam a leitura e escrita em Braille, além de outras habilidades. Em uma das manhãs ele tinha treino de futebol e na outra de natação; fazia dois anos que ele treinava esses esportes. Duas vezes por semana ele frequentava uma associação que realizava estimulação, principalmente de orientação e mobilidade. Fazia um ano que ele frequentava essa associação.

LECE era filho único e morava com os pais; a mãe era quem o acompanhava desde pequeno levando-o para as diversas instituições e associações responsáveis pela

estimulação de seu desenvolvimento. Depois de seis meses freqüentando a “Sala de Cinco Anos” e também a sala de educação especial na mesma EMEI, a professora responsável por essa sala informou à mãe que não havia necessidade de continuar trabalhando com L na sala especializada, pois ele já havia alcançado o nível de desenvolvimento esperado para a sua faixa-etária e por esse motivo deveria freqüentar apenas a “Sala de Cinco Anos”.

Participante 5 - T - Menino vidente com seis anos que freqüentava a “Sala de Cinco Anos” juntamente com LECE. T morava com os pais e dois irmãos, um mais velho que ele e outro mais novo.

Participante 6 - S – Menina vidente com cinco anos e onze meses de idade pertencente à sala de LECE. S morava com a mãe, o padrasto e três irmãos: um menino de 8 anos, uma menina de cinco anos e um menino de dois anos. A casa de S ficava no quintal da casa de sua avó.

Para uma melhor compreensão a respeito da participação de todas as crianças na pesquisa, observar Figura 1 e Figura 2.

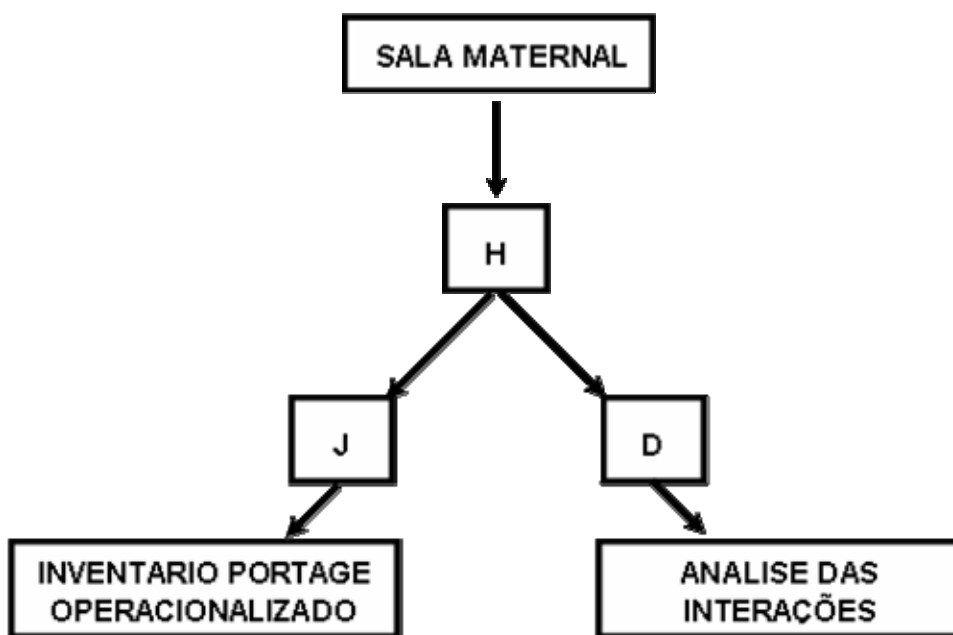


Figura 1: Organograma da “Sala Maternal” e dos respectivos participantes do estudo.

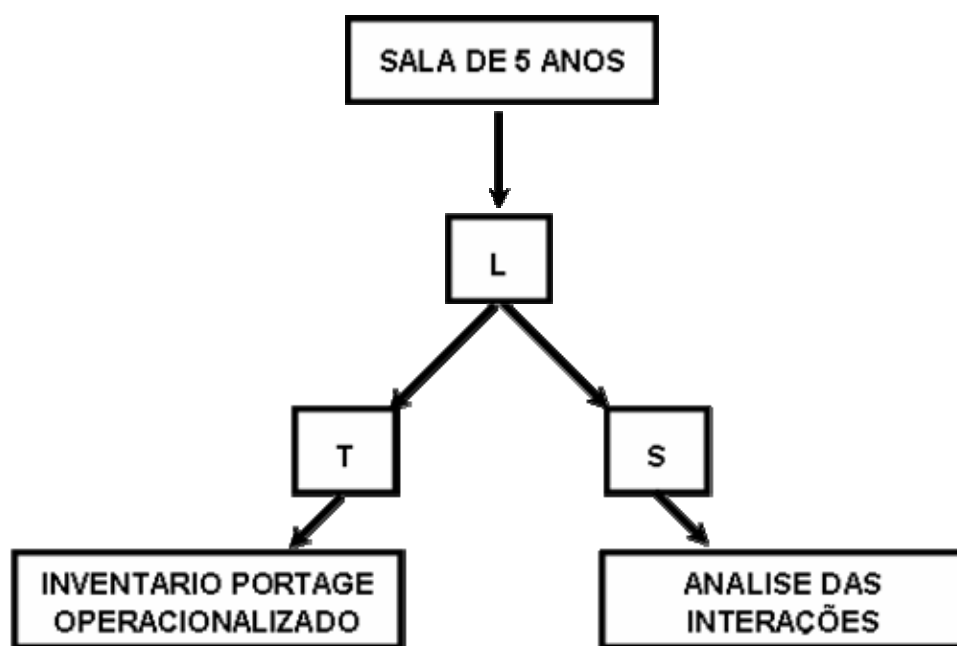


Figura 2: Organograma da “Sala de 5 anos” e dos respectivos participantes do estudo.

É importante esclarecer que no início do estudo foi selecionada apenas uma criança vidente da sala de cada criança cega (J e T). No entanto, devido à falta de dados nos registros da filmagem, no que diz respeito à análise das interações, foi necessário selecionar outra criança vidente que aparecia com maior frequência nas filmagens da sala de cada criança cega (D e S). As crianças escolhidas inicialmente (J e T) faltaram à maioria das sessões de registro em vídeo e foram tomadas como parâmetro apenas no que diz respeito ao repertório de desenvolvimento obtido por meio do Inventário Portage Operacionalizado, ou seja, foram realizadas avaliações do seu nível de desenvolvimento geral a ser comparado com o nível de desenvolvimento das crianças cegas. Em relação às crianças D e S, as características de suas interações sociais foram comparadas com as características das crianças cegas.

Local, Condições Ambientais e Rotina

A pesquisa foi realizada em diferentes instituições públicas localizadas em duas cidades do interior de São Paulo, cuja seleção decorreu de terem crianças cegas matriculadas em salas regulares. Foram respeitados os horários e a rotina das duas instituições e as condições de brincadeira livre e brincadeira semi-estruturada foram propostas nos locais freqüentados regularmente pelas crianças. As salas de aulas freqüentadas pelas duas crianças cegas não possuíam professores auxiliares nem outras crianças com necessidades especiais.

A sala freqüentada por HEA, J e D era a do Maternal. O total de alunos era de quatorze, mas na maioria das vezes apenas dez estavam presentes. O mobiliário do local era composto por: mesas e cadeiras pequenas para as crianças, mesa e cadeira para a professora, dois armários e duas estantes contendo materiais para fins didáticos, brinquedos manufaturados, caixa e sacos de sucata, cabides para pendurar as mochilas, varal para estender trabalhos, espelho, tapete, cortinas, quadro-negro. A sala tinha iluminação e ventilação artificial e natural. Para uma melhor visualização desse ambiente é apresentada a Figura 3. Além da sala de aula, a intervenção foi realizada em outros locais do ambiente escolar: pátio, banheiro e parque.

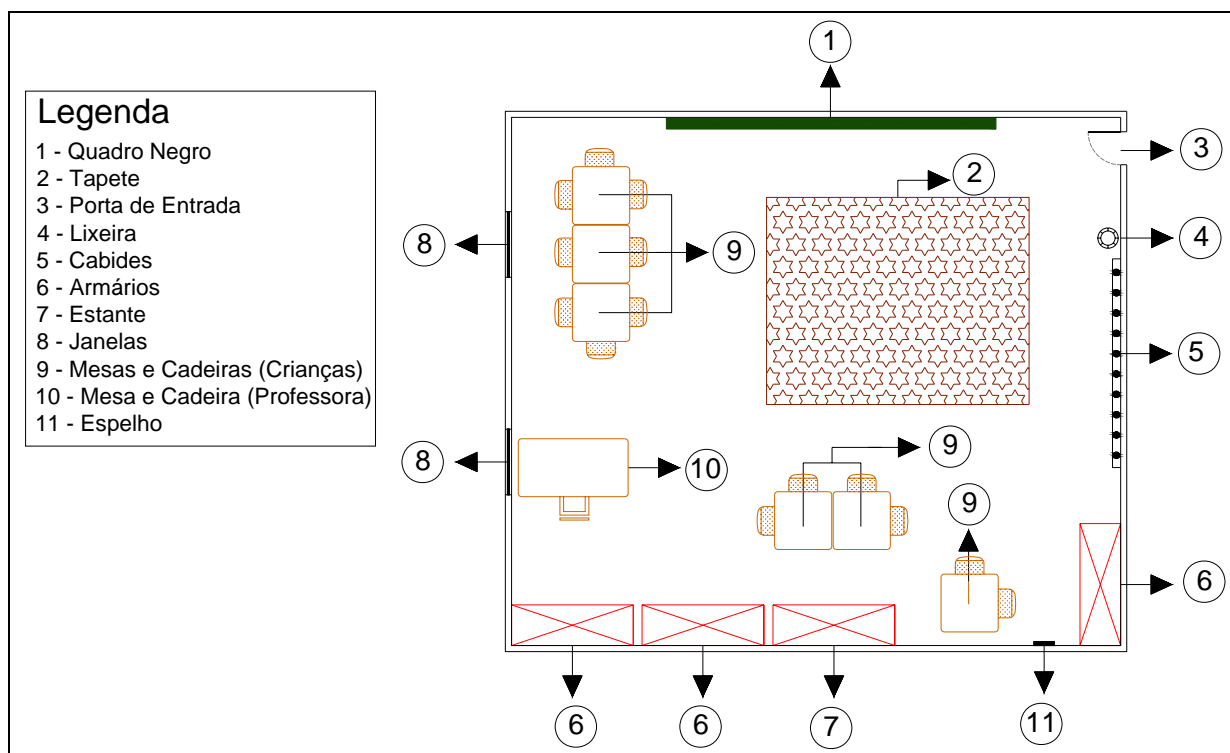


Figura 3: Diagrama da Sala do Maternal

As crianças entravam na sala por volta das 7h15min e a professora orientava a realização de uma atividade didática. Finalizada essa atividade, quando era dia de aula de Educação Física as crianças ficavam sob a responsabilidade de outra professora; quando se tratava de aula comum as crianças iam para o parque ou permaneciam realizando outras atividades na sala (em dia de chuva ou frio intenso). Depois disso, às 9h, as crianças acompanhavam a professora até o pátio para merendar e brincar. Passados 30min as crianças se dirigiam para a sala de aula e a professora entregou outra atividade didática e orientou na sua realização. Por volta das 10h30min a professora organizava a “Hora do Lanchinho”, na

qual as crianças merendavam o que haviam trazido de casa. Isso durava no máximo 20min e depois a professora liberava as crianças para brincar livremente. Em torno das 11h40min a professora organizava o material escolar das crianças, entregava a cada uma delas e solicitava que ficassem todas sentadas aguardando a saída do ônibus ou chegada dos pais.

Na condição de *brincadeira livre* na sala de HEA, os participantes brincavam pelo chão e tapete tendo à disposição o material usualmente utilizado por eles. A professora espalhava os brinquedos pelo tapete e deixava que as crianças pegassem o que quisessem e brincassem como desejassem. Os brinquedos utilizados consistiam em: bonecas, ursos de pelúcia e carrinhos de vários tamanhos, aparelho telefônico sem uso, blocos de encaixe grandes e pequenos, bolas. É importante informar que não existiam na sala brinquedos adaptados para crianças deficientes visuais. A professora de HEA realizava poucas brincadeiras dirigidas, que consistiam basicamente de: brincadeira de roda e brincadeira de bater palmas (a professora batia as mãos nas de outra criança e depois tentava que essa criança batesse nas mãos de HEA). As atividades didáticas propostas pela professora eram: cobrir e pintar (lápiz de cor, giz molhado, giz de cera, tinta guache); recortar; utilizar massinha de modelar. Nem todas as atividades eram adaptadas para a criança cega.

Na condição de *atividades com brincadeiras semi-estruturadas*, realizada na sala de HEA, J e D, as atividades foram previamente planejadas e desenvolvidas pela própria pesquisadora com o intuito de promover a interação de crianças cegas e videntes, bem como o desenvolvimento motor da criança cega que não recebeu estimulação constante e especializada. A professora participou das brincadeiras, bem como auxiliou a pesquisadora quando necessário. Os brinquedos e materiais utilizados durante a intervenção foram: chocalho, pandeiro pequeno, bonecos e animais com apito para apertar, bolas, bambolês, triciclos, panos, latas decoradas, massa de modelar, gelo, ovo quente, batata de pelúcia, sabonete, toalha e copo de plástico.

A sala de aula freqüentada por LECE, T e S, ou seja a “Sala de Cinco Anos” tinha dezoito alunos, era composta basicamente por: mesas e cadeiras pequenas para as crianças, mesa e cadeira para a professora, dois armários contendo materiais didáticos e brinquedos manufaturados, duas estantes (uma média e uma pequena) com brinquedos e sucatas, banco com cesto de livros infantis, colchão, espelho, quadro-negro, cortinas, varal com material exposto, iluminação artificial e natural e ventilação natural. A coleta de dados foi realizada nesse ambiente e no espaço de recreação, verificar Figuras 4 e 5 para uma melhor visualização.

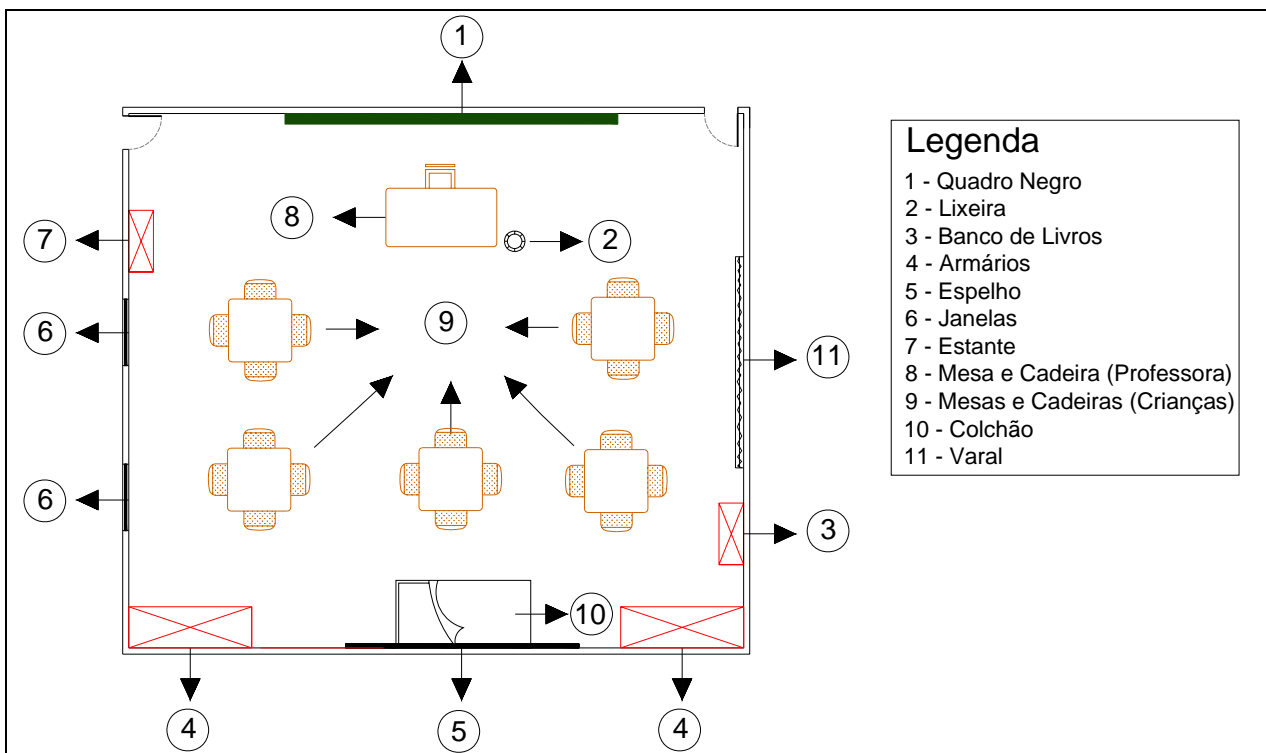


Figura 4: Diagrama da Sala de Cinco Anos

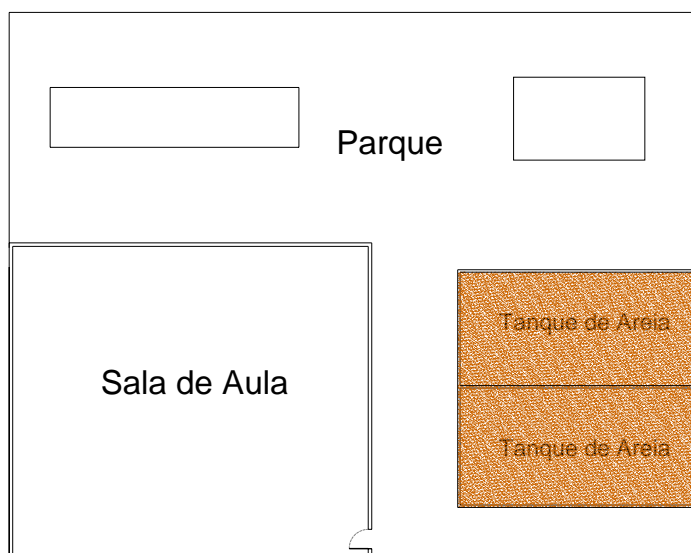


Figura 5: Diagrama do Espaço de Recreação

Assim que chegavam à sala de aula (13h00), as crianças permaneciam sentadas conversando, manipulando objetos, folheando livros ou prestando atenção em algo que a professora estivesse falando. Depois de 30min as crianças seguiam a professora até o refeitório para lanchar. Por volta de 13h45min retornavam à sala de aula e a professora

orientava às crianças na realização de uma atividade didática que, em alguns dias, era interrompida pela chegada da professora de Educação Física (14h). Depois da aula de Educação física, ao retornarem para a sala de aula, as crianças continuavam a atividade até o horário da merenda (15h30min). Por volta de 15h50min a professora acompanhava as crianças até a sala e solicitava que fossem escovar os dentes. Depois disso, a professora liberava as crianças para brincar no tanque de areia, no parque ou na sala com os brinquedos da escola. Toda sexta-feira as crianças traziam brinquedos para a escola; no início da aula a professora realizava a “Hora da Roda” para que as crianças mostrassem aos colegas o que haviam trazido de casa. Sempre que LECE desejava, o colega entregava o brinquedo para ele explorar com as mãos. Por volta das 16h30min, a professora e as crianças retornavam à sala (quando a brincadeira livre era no tanque de areia ou no parque) e aguardavam a chegada dos pais (16h40min). Em todo o período da coleta de dados pôde-se verificar que a professora não realizou nenhuma brincadeira dirigida.

Na condição de *brincadeira livre* na sala de LECE, T e S os participantes brincavam pela sala, sentados nas cadeiras, no chão ou colchão e fora da sala no canteiro de areia ou no parque. Os brinquedos utilizados pelas crianças consistiam em: baldes com pás para brincar na areia; bonecos em miniatura; ferramentas, fogão, geladeira, batedeira, panelinhas em miniatura; blocos, peças de encaixe para montar. Esses brinquedos não eram adaptados para crianças deficientes visuais. Na sexta-feira as crianças brincavam com os mais variados tipos de brinquedos, pois como já explicado, era o dia em que elas podiam trazer brinquedos de casa. As atividades didáticas realizadas pela professora consistiam em: recorte, dobragem e colagem; ditado das letras em Braille para L compor as frases (L utilizava a reglete e o punção); copiar frases do quadro; desenhar e pintar. A professora auxiliava L na realização das atividades propostas, muitas dessas adaptadas para crianças cegas.

Materiais e equipamentos

Para o desenvolvimento desse estudo os materiais consistiram de: brinquedos da escola (descritos acima) que permaneciam à disposição das crianças; material apropriado para as brincadeiras planejadas (descritos acima); videocâmeras; reproduutor de videotape ou DVD; micro-computador e impressora.

Instrumentos

Inventário Portage Operacionalizado (IPO)

O instrumento utilizado foi o Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS & AIELLO, 2001). Esse instrumento derivou do Guia Portage de Educação Pré-Escolar (“Portage Guide to Early Education” de Bluma, Shearer, Frohman e Hilliard, 1976) que compreende um amplo sistema de treinamento de pais e educadores.

De acordo com Williams e Aiello (2001) o Guia Portage Operacionalizado (IPO) fornece a avaliação das seguintes áreas de desenvolvimento:

- Estimulação Infantil – específica para bebês de zero a quatro meses ou para crianças com tal nível de funcionamento. As demais áreas são específicas para crianças de zero a seis anos de idade:

- Socialização- habilidades relevantes na interação com pessoas;
- Linguagem – comportamentos expressivos;
- Autocuidados – independência para alimentar-se, vestir-se, banhar-se, etc;
- Cognição – linguagem receptiva e o estabelecimento de relações de semelhanças e diferenças e,
- Desenvolvimento Motor – movimentos coordenados por pequenos e grandes músculos.

Segundo Vital, Gil e Almeida (2007), a operacionalização do Inventário Portage foi realizada com o intuito de torná-lo mais útil aos projetos de intervenção e pesquisa que utilizam o Guia para realizar avaliações. As mesmas autoras afirmam que o conteúdo do Inventário Portage Operacionalizado (IPO) é uma tentativa de agrupamento de itens em termos de categorias e classes de respostas. Ainda alegam que por meio da análise torna-se possível constatar que o mesmo inclui as principais classes de respostas das melhores escalas de desenvolvimento disponíveis.

O preenchimento do Inventário é um procedimento simples de obtenção de informações sobre o repertório da criança a partir de respostas do adulto, por exemplo, pais e professores que permanecem mais tempo com a criança aos itens do Inventário. A aferição do desenvolvimento considera o conjunto das áreas – global ou cada uma delas em separado, por meio da comparação dos escores obtidos pela criança com os escores sistematizados em uma reta de regressão que corresponde ao escore alcançado pela população em geral.

Procedimentos

Inicialmente foram realizadas visitas às escolas para que as crianças se acostumassem com a presença da pesquisadora e do equipamento utilizado. Nesse período, a pesquisadora iniciou o uso de um Diário de Campo no qual descrevia os materiais utilizados e a rotina na sala de aula, além de anotar as brincadeiras realizadas pela professora e possíveis eventos que eliciavam as interações. Os dados do Diário de Campo foram importantes porque algumas vezes complementaram os que não foram passíveis de visualização nas gravações em vídeo. Ademais, esse instrumento continha o relato escrito do que o pesquisador ouviu, presenciou e pensou no decorrer da construção dos dados (I. OLIVEIRA, 2004).

Depois desse período, foram observadas as condições nas quais as crianças cegas e videntes brincavam livremente com o material fornecido pela professora, utilizando para registro a filmagem, além do diário de campo. Sem realizar nenhuma intervenção observou-se como ocorriam as interações no ambiente natural das crianças nessa situação que era parte do cotidiano de cada uma das salas.

As atividades das crianças foram registradas desde o período de adaptação (registros manuais) e nas condições de brincadeira livre e brincadeira semi-estruturada (registros manuais e em vídeo). As brincadeiras semi-estruturadas propostas nesse estudo foram realizadas apenas para a sala das crianças HEA, J e D. Essas brincadeiras foram denominadas de semi-estruturadas por que eram previamente planejadas, mas podiam ser alteradas durante sua execução para despertar o interesse da criança cega e permitir sua participação. Em outras palavras, o princípio que guiava as alterações nas brincadeiras era a adesão ou não da criança cega às brincadeiras propostas. As brincadeiras eram adaptadas às mudanças necessárias para a adesão da criança cega por esse motivo nem sempre eram seguidos todos os passos previamente planejados.

Os demais procedimentos de cada etapa do presente estudo são apresentados de acordo com os objetivos gerais para fornecer uma compreensão mais clara do que foi realizado.

CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES CRIANÇA CEGA-CRIANÇA VIDENTE

Para a consecução dos objetivos dessa etapa do estudo, ou seja, caracterizar a interação social de crianças cegas que receberam ou não estimulação constante e especializada e caracterizar a interação social de crianças cegas e videntes em salas de aulas

inclusivas da Educação Infantil, foram organizados alguns procedimentos específicos para coleta, tratamento e análise dos dados.

Coleta de dados

A câmera foi utilizada para acompanhar os deslocamentos das crianças cegas (HEA e LECE) e abranger, o quanto possível, as crianças videntes (principalmente D e S) que cercavam as crianças cegas com a finalidade de registrar as possíveis interações. Para isso foi adotado o registro de grupos focais cujo foco era a criança cega.

De acordo com Kind (2004), o registro de grupos focais consiste em uma técnica de coleta de dados, que utiliza a interação grupal para produzir dados que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Em geral, é utilizado quando se deseja a obtenção de informações sobre um contexto específico, nesse caso a interação das crianças em atividades com brincadeiras.

O tempo de filmagem de brincadeira livre dentro do tempo total de filmagem referente às crianças cegas HEA e LECE é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Tempo de Filmagem e Tempo de Brincadeira Livre em cada sala

SALA	TEMPO TOTAL DE FILMAGEM		TEMPO DE BRINCADEIRA LIVRE	
Maternal	1h 59min 38seg	100%	1h 24min 38seg	71%
Cinco Anos	2h 12min 52seg	100%	2h 11min 9seg	99%

Tratamento de dados

A primeira etapa do procedimento de recorte do material para análise foi a identificação de episódios. Os critérios para identificação de episódio foram: 1) toda iniciativa de interação que envolvesse a criança (protagonista ou alvo da iniciativa) cega ou vidente foi considerada o início de um episódio de interação (unidade de análise), ou seja, o início do episódio consistia na aproximação de uma criança (cega ou vidente) formando uma díade; 2) o episódio terminava quando o fluxo de ações entre a díade era interrompido (SOUZA, 2006) com a aproximação de um terceiro participante, ou seja, quando a composição social do grupo era alterada, formando uma nova díade (PEDROSA & CARVALHO, 2005b).

Transcrição – Foram organizados Protocolos de Transcrição, nos quais eram detalhados os episódios de interação registrados segundo categorização pré-estabelecida (ver Anexo D).

Caracterização das interações – A partir dos Protocolos de Transcrição foram identificadas as peculiaridades das interações e das iniciativas de interação das crianças cegas

e das crianças videntes. Para cada criança eram utilizados os protocolos, nos quais constavam as classes de interação, os parceiros de interação e as condições de brincadeira, com a respectiva frequência de ocorrência visando: a) descrever as características e a ocorrência das interações nas situações de brincadeira livre tendo cada criança cega e vidente como foco; b) comparar a frequência de interações nas condições de brincadeira livre para cada criança cega e vidente e entre crianças cegas.

Nos protocolos de transcrição três conjuntos de categorias foram utilizados, são eles: 1) parceiro(s) da interação; 2) protagonista do início e do término da interação; e 3) a qualidade da interação.

Referente ao primeiro conjunto, **parceiro(s) da interação**, foram elaboradas as seguintes categorias: 1) interação com professora; 2) interação com criança mediada pela professora; 3) interação espontânea com criança; e 4) não interação. Por causa da falta de episódios de interações nos registros envolvendo HEA, foi acrescentada ao sistema adotado a categoria de “Não Interação”. Essa condição ocorria quando a criança cega permanecia sem interagir com outras crianças ou com a professora e, dessa forma, o critério para recorte do episódio foi a mudança de posição sem considerar o que a criança estava fazendo no momento: deitado, em pé, sentado. Essa categoria foi elaborada com o intuito exclusivo de permitir as análises estatísticas.

No que diz respeito ao segundo conjunto, **protagonista do início e do término da interação**, foram elaboradas duas categorias e suas respectivas subcategorias: 1) Iniciadora/Receptora: a) Iniciadora; b) Receptora; 2) Término da Interação: a) Criança Cega; b) Colega ou Professora.

Para a análise do terceiro conjunto, **qualidade da interação**, foi empregado o sistema de categorias e subcategorias elaborado por Souza (2006) especificamente para classificação dos episódios de interação: 1) Modos de interação (simples, compartilhada simples e compartilhada complexa) e 2) Tipos de interação (agonística, amistosa e cooperativa). Essas categorias analisam a qualidade das interações registradas, em termos de complexidade dos episódios (referente à categoria “Modos de Interação”) e tipo de afeto gerado nos indivíduos envolvidos nos mesmos (referente à categoria “Tipos de Interação”); em outras palavras teve como objetivo saber como acontece e identificar o conteúdo da interação. No Quadro 1 pode-se visualizar o sistema da classificação proposto por Souza (2006). De acordo com os parâmetros propostos pela autora, são considerados três princípios na classificação da qualidade das interações: fluxo de ações, regulação das trocas e a presença ou não de significado compartilhado.

Quadro 1: Sistema de categorias elaborado por Souza (2006).

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
Modo de Interação (Complexidade)	Simple	Caracteriza-se por uma troca de comportamentos socialmente dirigidos ³ entre os parceiros de um determinado episódio interativo sem que essas ações regulem o comportamento do(s) envolvidos(s).	A, sentado no chão, manipula alguns objetos. B caminha na direção de A e estende-lhe um brinquedo. A olha para B e para o brinquedo oferecido. B sai de cena com o brinquedo e A volta a brincar com os objetos no chão.
	Compartilhada Simple	Ocorre quando há ações recíprocas entre os parceiros de um determinado episódio e essas ações são reguladas por um ou mais indivíduos envolvidos na interação, ou seja, as ações do(s) participante(s) são reguladas pelos comportamentos do(s) outro(s).	A estende um bonequinho na direção de B. B pega o objeto e olha para A. A sai de cena enquanto B analisa o bonequinho que ganhou de A.
	Compartilhada Complexa	Ocorre quando a ação recíproca entre os parceiros envolvidos numa interação possui regulação e significado compartilhado.	A e B estão sentados de frente um para o outro, cada um com uma pазinha. Entre A e B existe um baldinho e ambos enchem-no de areia utilizando as pазinhas. A coloca uma pá de areia e B segue colocando uma pá também, até que o baldinho fica cheio de areia.
Tipo de interação (Tipo de afeto)	Agonística	Ocorre quando o comportamento socialmente dirigido de pelo menos um dos indivíduos envolvidos no episódio interativo resulta em aflição, desagrado ou sofrimento de outro(s) indivíduo(s) envolvido(s) no episódio (PRETTE, BRANCO, CENEVIVA, ALMEIDA & ADES, 1986; GIL, ALMEIDA & NASCIMENTO, 2001).	Disputa de objetos puxando-os das mãos de outra criança; bater em outra criança com um objeto; empurrar a outra criança.
	Amistosa	Ocorre quando o comportamento socialmente dirigido de pelo menos um dos indivíduos envolvidos no episódio interativo resulta em acolhimento e ou demonstração de afeto de outro(s) indivíduo(s) envolvido(s) no episódio.	Oferecer objeto estendendo-o em direção a outra criança; mostrar objeto a outra criança; imitar reproduzindo comportamentos de outra criança envolvendo o uso de objeto; acariciar outra criança.
	Cooperativa	Ocorre quando os comportamentos socialmente dirigidos de pelo menos dois indivíduos do grupo interativo completam-se entre si na consecução de um objetivo comum (PRETTE et al., 1986).	Alternância de papéis utilizando o objeto como mediador (“dar papá” para outra criança); abraço mútuo. As interações desse tipo foram computadas como amistosas, mas, em função de sua relevância, obtiveram um tratamento diferenciado.

Foram assistidos os primeiros dezenove minutos da primeira sessão e os dezoito primeiros minutos da segunda sessão registradas em vídeo durante a situação de brincadeira livre referente à sala de HEA e à sala de LECE, totalizando 37 minutos para cada criança (HEA, D, LECE e S). A duração da filmagem foi de 37 minutos porque esse era o

³ De acordo com Souza (2006), adaptado de Mueller & Brenner (1977), o Comportamento Socialmente Dirigido (CSD) é a unidade social mínima a ser estabelecida como suporte objetivo para observação da interação.

tempo máximo de registro em vídeo no qual era possível verificar a presença das crianças videntes. A filmagem era assistida tendo cada criança como foco.

As interações registradas foram identificadas por dois juízes (a autora e uma colaboradora que tinha conhecimento prévio a respeito das categorias de interação). Ambos assistiam juntos às cenas e analisavam se o conjunto de ações deveria ou não ser considerado um episódio interativo e o classificavam. Somente quando havia concordância entre os juízes esse conjunto era registrado como um episódio.

Análise de dados

Foi utilizado o SPSS-WIN 13.0 para realizar o Teste de Independência do Qui-Quadrado. Para as análises das características das interações foram compostos dois grupos: 1) HEA (criança cega) e D (criança vidente); e 2) LECE (criança cega) e S (criança vidente). Foi considerado ainda um terceiro grupo para efeito de análise, organizado com os resultados obtidos para cada uma das crianças cegas.

É imprescindível destacar que a criança cega foi tomada como referência apenas em decorrência da opção pela coleta de dados com grupos focais. As interações iniciadas pelas crianças videntes e dirigidas à criança cega estiveram igualmente sob análise.

INTERVENÇÃO

Para descrever a intervenção realizada com a criança cega que não recebeu estimulação constante e especializada, ou seja, que recebeu apenas estimulação assistemática, foram detalhados os procedimentos necessários ao alcance do objetivo geral dessa etapa do estudo: avaliar o efeito de procedimentos de intervenção em ambiente escolar inclusivo no repertório de interação de uma criança cega com crianças videntes e no desenvolvimento motor da criança cega.

Para a realização desse objetivo geral foi necessário organizar um programa estruturado de intervenção. Neste programa foram elaborados objetivos específicos referentes à promoção da interação social e à promoção do desenvolvimento motor. Referente aos procedimentos que visavam à promoção da interação social da criança cega com seus colegas de sala os objetivos específicos foram:

- Permitir a aproximação de outra criança, por exemplo, permanecer no mesmo local diante da aproximação do colega;
- Aceitar o toque de outra criança;
- Permanecer ao lado de um ou mais colegas durante a brincadeira proposta;

- Ficar de mãos dadas com outras crianças durante a brincadeira;
- Retribuir iniciativas de interação dos colegas durante a brincadeira proposta, por exemplo, segurar objeto entregue pelo colega, ficar com as mãos paradas enquanto o colega bate palmas em suas mãos, bater palmas, rir;
- Sentar com outras crianças em roda;
- Sentar com outras crianças envoltas da mesa em sala de aula e no pátio;
- Iniciar interação com crianças por meio de gestos que fazem parte de brincadeiras compartilhadas pelo grupo. Ex: estender as palmas das mãos em direção a outra criança como um convite à brincar de bater palmas umas nas mãos das outras.
- Iniciar interação com crianças por meio de toque físico.
- Permitir que o colega lhe guie.
- Abraçar uma criança.

Em relação aos procedimentos de estimulação do desenvolvimento motor da criança cega que recebeu estimulação assistemática a intervenção teve por objetivos específicos:

- Andar sozinha pela sala de aula;
- Pular: os dois pés devem sair do chão;
- Chutar: o pé direito ou esquerdo deve sair do chão quando a bola for tocada;
- Correr: em um instante no local ambos os pés devem estar fora do chão ao mesmo tempo;
- Locomover-se em velocípede;
- Realizar o movimento manual de penta digital, também conhecido como preensão digital com os cinco dedos.
- Manusear massa de modelar.

Esse programa de intervenção foi elaborado com base na avaliação do repertório de comportamentos da criança cega realizada por meio do Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS & AIELLO, 2001). Com os dados do repertório foi possível ter conhecimento dos comportamentos que necessitavam de estimulação ou que precisariam ser incluídos no repertório da criança cega.

As informações do repertório da criança cega contribuíram também para a escolha e elaboração das brincadeiras e atividades semi-estruturadas a serem realizadas com o intuito de promover a interação social e estimular o desenvolvimento motor dessa criança. Após uma execução inicial dessas atividades foi possível averiguar quais brincadeiras promoviam a participação da criança cega.

Algumas atividades semi-estruturadas foram criadas especificamente para a realização do programa de intervenção, outras foram adaptadas de literatura especializada (BRAZ, 1998; CONDEMARÍN & MILICÍC, 1996; DEACOVE, 2002; RUSSELL et al., 1993). Foram elaboradas atividades individuais com o intuito de estimular o desenvolvimento motor da criança cega e dessa forma permitir à mesma adquirir desempenhos essenciais para sua participação nas atividades em grupo. As atividades com brincadeiras semi-estruturadas em grupo foram desenvolvidas para promover a interação da criança cega com as crianças videntes, além de estimular seu desempenho motor. Essas atividades realizadas durante a intervenção são apresentadas, de forma sucinta, no Apêndice A.

É necessário esclarecer que os demais procedimentos são descritos separadamente de acordo com as intervenções realizadas para promoção da interação social e para promoção do desenvolvimento motor, pois são procedimentos diferenciados. Isso possibilitará um maior entendimento do que foi realizado.

No que se refere à estimulação da interação social da criança cega com colegas videntes por meio de brincadeiras semi-estruturadas no ambiente escolar, são descritos a seguir os procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados.

Coleta de dados

Foram filmadas duas sessões de brincadeira livre antes da intervenção e sete sessões de brincadeiras semi-estruturadas durante a intervenção na sala do maternal totalizando um número de nove sessões. A câmera acompanhava os deslocamentos da criança cega HEA e das crianças videntes que a cercavam com a finalidade de registrar as possíveis interações entre essas crianças. O tempo total de filmagem assistido foi aproximadamente três horas.

Tratamento/Análise de dados

A primeira etapa do procedimento de recorte do material para análise foi a identificação dos comportamentos de HEA, ou seja, dos objetivos específicos da intervenção referentes a interação com colegas (ver página 73). Esses objetivos específicos foram listados em ordem de complexidade. Foram assistidas todas as sessões de filmagem registradas antes da intervenção e durante a mesma para averiguar a manifestação dos comportamentos enumerados.

Foi organizada uma tabela, com as sessões e os objetivos específicos da intervenção referentes à interação. Era marcado um X na sessão assistida cada vez que HEA apresentasse um dos comportamentos listados no quadro.

A partir da tabela preenchida foram identificados os comportamentos que HEA apresentou durante todas as sessões filmadas: duas antes da intervenção e sete durante a intervenção. A tabela permitiu a visualização da manifestação dos comportamentos antes e durante a intervenção, ou seja, a ocorrência dos objetivos específicos distribuída entre as sessões registradas em vídeo.

Em relação à estimulação do desenvolvimento motor da criança cega por meio de atividades individuais e brincadeiras semi-estruturadas no ambiente escolar foram detalhados os procedimentos de coleta e análise de dados.

Coleta de dados

Para obter o repertório de comportamentos das crianças participantes do estudo foi realizado inicialmente um pré-teste com as duas crianças cegas (HEA e LECE) e uma criança vidente da sala de cada uma delas (J e T, respectivamente). O pré-teste consistiu na aplicação do Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS & AIELLO, 2001) com o intuito de avaliar o desenvolvimento dessas crianças nas áreas de socialização, desenvolvimento motor e no desenvolvimento global, e principalmente medir o nível de desenvolvimento motor antes e depois das intervenções (atividades semi-estruturadas realizadas na sala do grupo HEA, J e D). Esse instrumento foi utilizado em forma de entrevista com as mães e professoras dos dois pares de crianças (criança cega e vidente) antes da intervenção. O item era lido e depois a mãe ou professora informava se a criança realizava ou não o comportamento específico do item lido.

Primeiramente, as mães e professoras foram contatadas e, depois de consentirem na participação do filho ou aluno na pesquisa, entrevistadas após agendamento de data e hora. As mães e professoras foram questionadas a respeito do local onde preferiam participar da entrevista. A mãe de HEA preferiu que a entrevista fosse realizada em sua residência nos dois momentos do estudo (antes e depois da intervenção). A mãe de J participou da entrevista no ambiente de trabalho (antes da intervenção) e em sua residência (depois da intervenção). A entrevista com a mãe de LECE foi realizada na Associação freqüentada pelo filho. A mãe de T participou da entrevista no ambiente escolar freqüentado por seu filho. As entrevistas com as professoras foram realizadas em sala de aula em período que não atrapalhou o andamento das atividades rotineiras.

Além das informações coletadas por meio do IPO, foram realizados registros manuais e em vídeo de sessões de brincadeira livre para obter informações do repertório de entrada de HEA. Após a coleta descrita, deu-se início a segunda fase do estudo na qual foram realizadas intervenções por meio de propostas de atividades semi-estruturadas, para que as

crianças brincassem juntas e para estimular o desenvolvimento motor da criança cega HEA. Essas atividades foram registradas em vídeo e manualmente (ver Apêndice B). As intervenções foram realizadas apenas no ambiente escolar frequentado pela criança cega HEA. Finalizadas as intervenções foi realizado um pós-teste para HEA e seu colega de sala (J), que consistiu na reaplicação do IPO, por meio da entrevista para as mães e para a professora com o intuito de avaliar novamente o nível de desenvolvimento geral das crianças (pós-intervenção).

Análise de dados

Para avaliação dos resultados obtidos por meio do Inventário Portage Operacionalizado foi realizado o cálculo da reta de regressão do desenvolvimento global e nas cinco áreas do desenvolvimento. Esse cálculo apresentou os totais de comportamentos estimados pelo inventário por faixa-etária e onde a criança avaliada se localizava na reta.

Em se tratando especificamente do desenvolvimento motor da criança cega HEA, a análise dessa área foi realizada a partir da comparação do pré-teste com o pós-teste (IPO), bem como com o pré-teste-pós-teste da criança vidente.

Para fins de comparação dos desempenhos motores de HEA antes e depois da intervenção foi considerado outro critério de análise, além da reta de regressão. Os desempenhos incluídos no repertório de HEA consistiram naqueles que não haviam sido considerados como parte do repertório dessa criança nem pela mãe nem pela professora antes da intervenção e depois foram acrescentados pelas duas ao repertório após a intervenção.

Aspectos Éticos da Pesquisa

Foram atendidas as exigências previstas pela Comissão de Ética da UFSCar. O presente trabalho foi previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sendo o número do processo: 1370.0.000.135-06. Inicialmente, foi realizado um contato prévio com a instituição e agendada uma visita à mesma para que fossem explicados com maiores detalhes os objetivos do estudo, a questão ética e, conseqüentemente, a participação voluntária da instituição.

Com o aval da instituição, por meio da assinatura do Termo de Autorização (Ver Anexo A), foi agendada uma reunião com os pais ou responsáveis das crianças para que o estudo fosse apresentado, bem como para o esclarecimento de dúvidas. Depois dos pais ou responsáveis terem concordado com a participação de seus filhos no estudo, eles assinaram o

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Ver Anexo B). Foram agendadas com a instituição visitas semanais para um período de adaptação das crianças.

Vale ressaltar que, mesmo tendo os responsáveis consentido na participação dos filhos, foi esclarecido que se a criança se recusasse a participar das sessões de coleta, sua decisão seria respeitada e de forma alguma ela seria forçada a participar.

Em relação às filmagens, os pais foram esclarecidos que o acesso às imagens de seus filhos seria exclusivo da pesquisadora e sua orientadora e utilizadas somente para fins científicos (encontros científicos e revistas de divulgação científica) e de maneira alguma se tornariam acessíveis ao público, garantindo o anonimato das crianças. Foi assegurado o anonimato da instituição.

RESULTADOS

Os resultados do presente estudo foram subdivididos. Inicialmente, foram apresentados os resultados relativos à caracterização das interações sociais das crianças cegas. Em seguida foram apresentados os resultados referentes à intervenção realizada com a criança cega que recebeu estimulação assistemática.

CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

Inicialmente verificou-se a duração das interações com ou sem parceiros durante o período de brincadeira livre de cada criança cega, ou seja, quanto tempo a criança permanecia só, em interação com a professora, com colega(s) ou com a professora e colega(s) juntos. A distribuição do tempo total em minutos de brincadeira livre de cada criança pode ser visto no gráfico apresentado na a seguir:

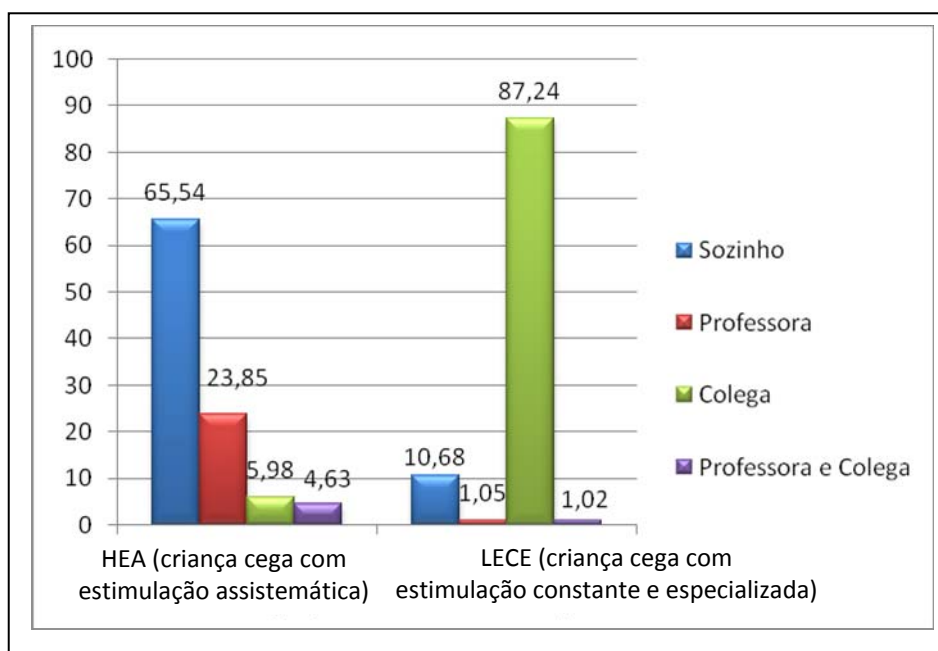


Figura 6: Porcentagem da distribuição do tempo em minutos em que cada criança cega interagiu com professora, colega, professora e colega ou permaneceu sozinha durante o período de brincadeira livre.

Ao observar a é possível verificar a diferença da distribuição do tempo em que cada criança cega permanecia só, interagindo com a professora, com colega(s) ou com professora e colega(s) juntos. A criança cega LECE teve a maior parte de seu tempo dedicada à interação com colegas enquanto que a criança cega HEA permaneceu a maior parte do tempo sozinha. É importante destacar que os períodos em que LECE ficou sozinha faziam

parte das brincadeiras de faz-de-conta⁴, na qual se afastar dos colegas era necessário, por exemplo: as crianças estavam brincando de casinha, LECE disse as colegas que ia trabalhar, LECE se afastou e ficou jogando areia na parede e espalhando com uma pá ao mesmo tempo em que falava que estava rebocando a parede. Além dessa brincadeira individual, os demais períodos em que LECE permaneceu afastado das outras crianças foram: brincar com carrinho informando que ia trabalhar, organizar peças de madeira dentro de um pote.

O contrário pode ser observado no caso de HEA, que permaneceu a maior parte do tempo sozinho. Nesses períodos ficava mais tempo deitado do que sentado ou em pé. Ademais, as interações foram mais frequentes com a professora do que com os colegas, que só interagiam com HEA quando a professora solicitava. No período de filmagem assistido para análise das categorias de interação HEA interagiu apenas com a professora, não apresentando interação com colegas.

No contexto das interações entre crianças foram consideradas as iniciativas, o recebimento das iniciativas e o término das interações que são descritos nas categorias a seguir.

Iniciadora/Receptora

Em relação à categoria Iniciadora/Receptora, na Figura 7 foram comparadas as frequências das iniciativas de interação dos dois grupos de crianças: Grupo 1 (HEA e D) e Grupo 2 (LECE e S); e foram comparados os resultados obtidos por HEA e LECE.

No Grupo 1, com base nos resultados do teste de qui-quadrado, as diferenças foram significativas ($\chi^2 = 15,37$, $p < 0,05$), pois as crianças comportaram-se de maneira diferente em relação a iniciar as interações ou receber as iniciativas. HEA não iniciou nenhuma interação e foi apenas receptora (100%) ao contrário de D, criança vidente, que realizou mais iniciativas de interação (76,2%) do que foi receptora (23,8%).

No Grupo 2 não foi observada diferença estatisticamente significativa ($\chi^2 = 3,53$, $p > 0,05$), pois as duas crianças foram mais receptoras do que iniciadoras de interação, sendo que a porcentagem de recepção de iniciativas de LECE (64%) foi um pouco superior à de S (50,5%).

O teste de independência do qui-quadrado acusou diferença significativa ao se comparar os resultados das duas crianças cegas, ambas mais receptoras do que iniciadoras de

⁴ “A brincadeira do tipo faz-de-conta caracteriza-se por evidenciar o início do uso de diferentes formas de representação pela criança” (HUEARA ET AL, 2006, pp. 352).

interação ($\chi^2 = 3,20$, $p > 0,05$). A criança cega HEA não realizou nenhuma iniciativa de interação enquanto que a criança cega LECE apresentou 36% de iniciativas de interação.

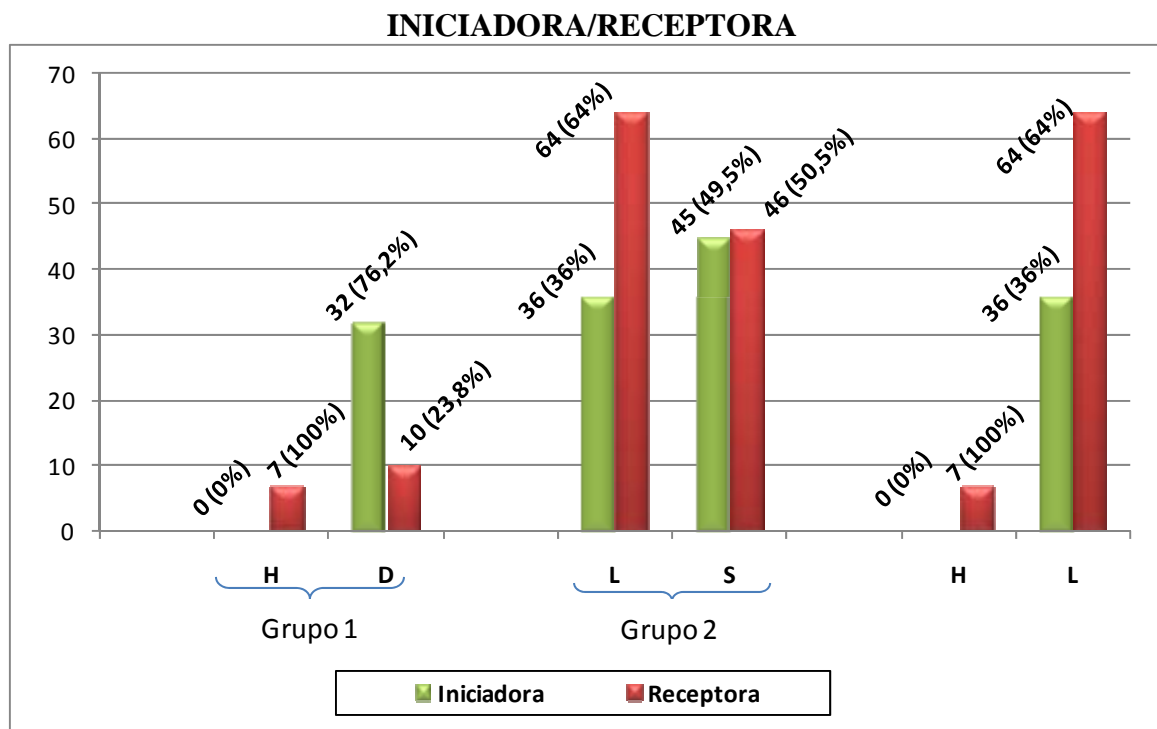


Figura 7: Frequências dos escores brutos das iniciativas de interação para os dois grupos de crianças e para H e L.

Término das Interações

No que diz respeito ao término das interações, os resultados apresentados na Figura 8 indicam que no Grupo 1 a criança vidente D encerrou mais episódios de interação do que a criança cega HEA. Com base nas análises estatísticas essa diferença foi significativa ($\chi^2 = 6,81$, $p < 0,05$). Além disso, a criança cega teve maior número de episódios de interações encerrados pela professora (85,7%) do que por ela mesma (14,3%) ao contrário da criança vidente, que encerrou (66,7%) mais episódios de interação do que teve esses encerrados por outros.

Com base nos resultados do teste de independência qui-quadrado, verifica-se que o Grupo 2 apresentou diferença significativa no comportamento das crianças ($\chi^2 = 12,85$, $p < 0,05$): a criança cega LECE encerrou menos interações (47%) do que a criança vidente S (72,5%), bem como teve suas interações mais encerradas pelo colega ou professora (53%) do que teve a criança vidente (27,5%). Ressalta-se que a diferença entre encerrar o episódio de interação ou esse ser encerrado pelo colega ou professora não foi tão desproporcional para a

criança cega como foi para a criança vidente que apresentou uma porcentagem de 72,5% de términos de interação.

Ao se comparar os resultados obtidos pelas crianças cegas, verificou-se que tiveram seus episódios de interação mais encerrados pelos colegas ou professora do que por elas próprias sem diferença significativa quanto ao término da interação ($\chi^2 = 2,83$, $p > 0,05$).

TÉRMINO DA INTERAÇÃO

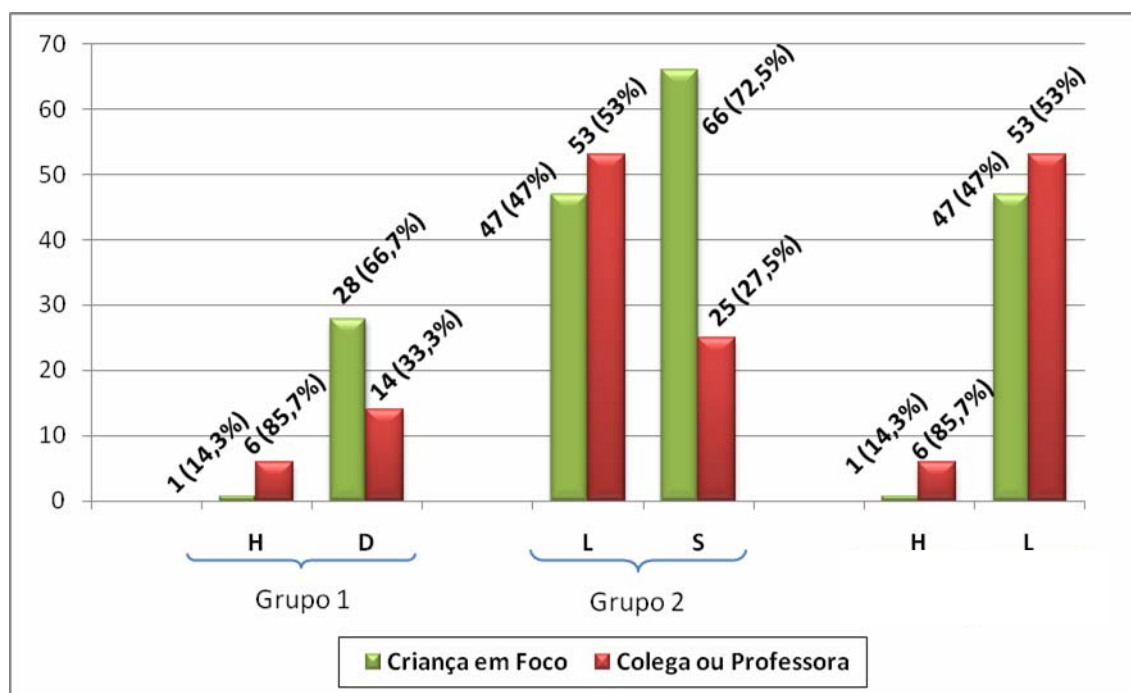


Figura 8: Frequências dos escores brutos das categorias dos términos das interações para os dois grupos de crianças e para H e L.

Parceiros de Interação

A distribuição da frequência de interações referentes aos parceiros de interação (“Interação com Professora”, “Interação Criança Professora”, “Interação Criança Espontânea” e “Não Interação”) pode ser verificada na Figura 9. No Grupo 1 foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 53,62$, $p < 0,05$): as crianças se comportaram diferentemente em relação aos parceiros de interação. A criança cega HEA não participou de nenhuma interação com colegas enquanto que a criança vidente D interagiu predominantemente com outras crianças, apresentando apenas uma interação com a professora. Ademais, HEA foi a única criança que pontuou na categoria “Não Interação”.

No Grupo 2 não foi verificada diferença significativa ($\chi^2 = 4,67$, $p > 0,05$) já que as duas crianças pontuaram mais alto na categoria “Interação Criança Espontânea”. Destaca-se que a criança vidente S apresentou apenas interações espontâneas com colegas (100%)

enquanto a criança cega LECE além de interagir espontaneamente com colegas (95%) interagiu também, em baixa porcentagem, com a professora (3%) e com colega mediada pela professora (2%).

Ainda com relação à Figura 9, comparando-se os resultados das duas crianças cegas, foi encontrada diferença bastante significativa no que diz respeito aos parceiros de interação ($\chi^2 = 98,34$, $p < 0,05$). A criança cega HEA não interagiu com colegas e pontuou alto (56,3%) na categoria “Não Interação”. O contrário foi observado para a criança cega LECE que apresentou uma porcentagem de 95% de ocorrências na categoria “Interação Criança Espontânea” e não pontuou na categoria “Não Interação”.

PARCEIROS DE INTERAÇÃO

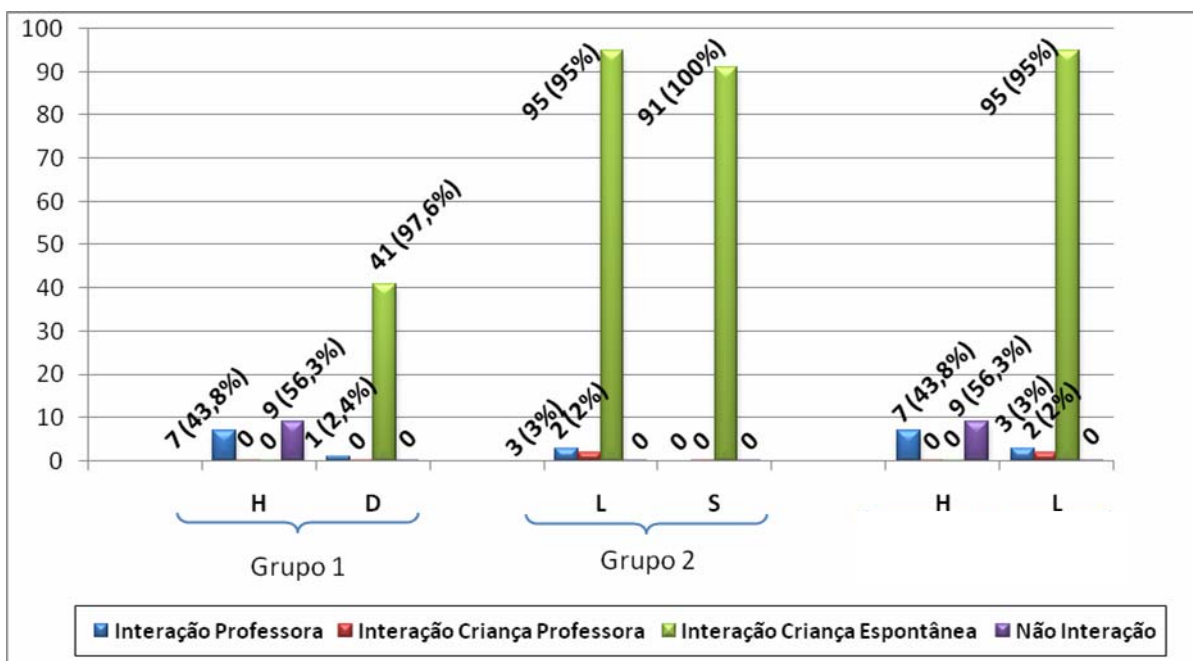


Figura 9: Frequências dos escores brutos das categorias de parceiros de interações para os dois grupos de crianças e para H e L.

Tipos de Interação

Em relação aos tipos de interação, na Figura 10 observa-se a frequência das interações agonísticas e amistosas. As crianças do Grupo 1 diferiram significativamente em relação ao tipo de interação predominante ($\chi^2 = 8,45$, $p < 0,05$). A criança cega HEA apresentou interações mais agonísticas do que amistosas. O contrário foi verificado para a criança vidente D que teve a maioria de suas interações (81%) classificadas como amistosas. Nesse grupo vale destacar que para a criança HEA a interação era classificada como

agonística em situações em que a professora solicitava que ele apresentasse determinados desempenhos que ele geralmente não manifestava, por exemplo, a professora entregava objetos para HEA que ele demonstrava não se interessar (soltava o objeto assim que a professora o entregava).

No que diz respeito à comparação da criança cega LECE com a criança vidente S (Grupo 2), os dados apresentados na Figura 10 mostram que ambas se comportaram praticamente do mesmo modo em relação ao conteúdo da interação ($\chi^2 = 0,25$, $p > 0,05$). A criança cega LECE e a criança vidente S apresentaram mais interações amistosas (94% e 95,6%, respectivamente) do que agonísticas.

TIPOS DE INTERAÇÃO

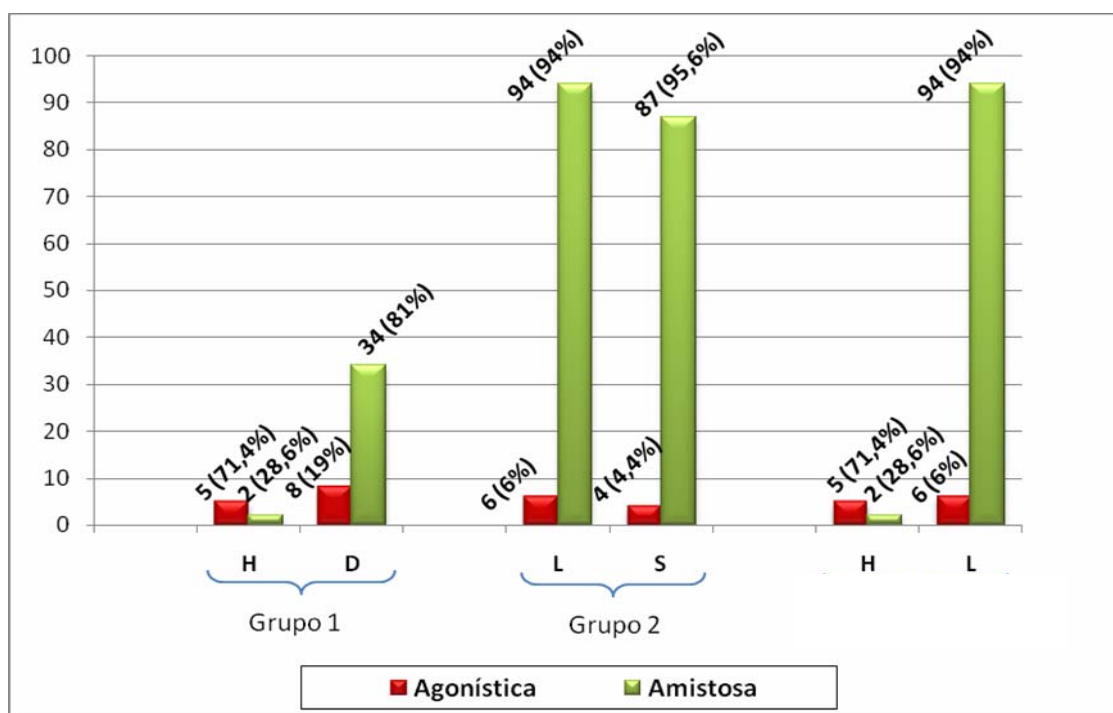


Figura 10: Frequências dos escores brutos das interações agonísticas e amistosas para os dois grupos de crianças e para H e L.

A diferença entre os resultados das crianças cegas com relação aos tipos de interação foi muito acentuada, estatisticamente significativa ($\chi^2 = 30,36$, $p < 0,05$). As interações da criança cega HEA foram, em sua maioria, agonísticas (71,4%) enquanto que as da criança cega LECE foram classificadas como amistosas (94%).

As frequências de ocorrência das interações amistosas cooperativas ou amistosas não cooperativas podem ser visualizadas na Figura 11. Nessas categorias não houve diferença estatisticamente significativa nas comparações entre as crianças cegas e videntes e

entre os resultados das duas crianças cegas. Todas as crianças, Grupo 1 ($\chi^2 = 0,35$, $p > 0,05$), Grupo 2 ($\chi^2 = 0,20$, $p > 0,05$) e as duas crianças cegas ($\chi^2 = 2,53$, $p > 0,05$) tiveram a maioria de suas interações amistosas classificadas como “Não Cooperativas”. Com exceção de HEA, as crianças D (4,8%), LECE (27%), e S (24,2%) apresentaram interações amistosas cooperativas, mesmo que em baixa proporção. Verifica-se que a criança cega LECE apresentou uma porcentagem maior nas interações amistosas cooperativas (27%) do que sua colega vidente S (24,2%).

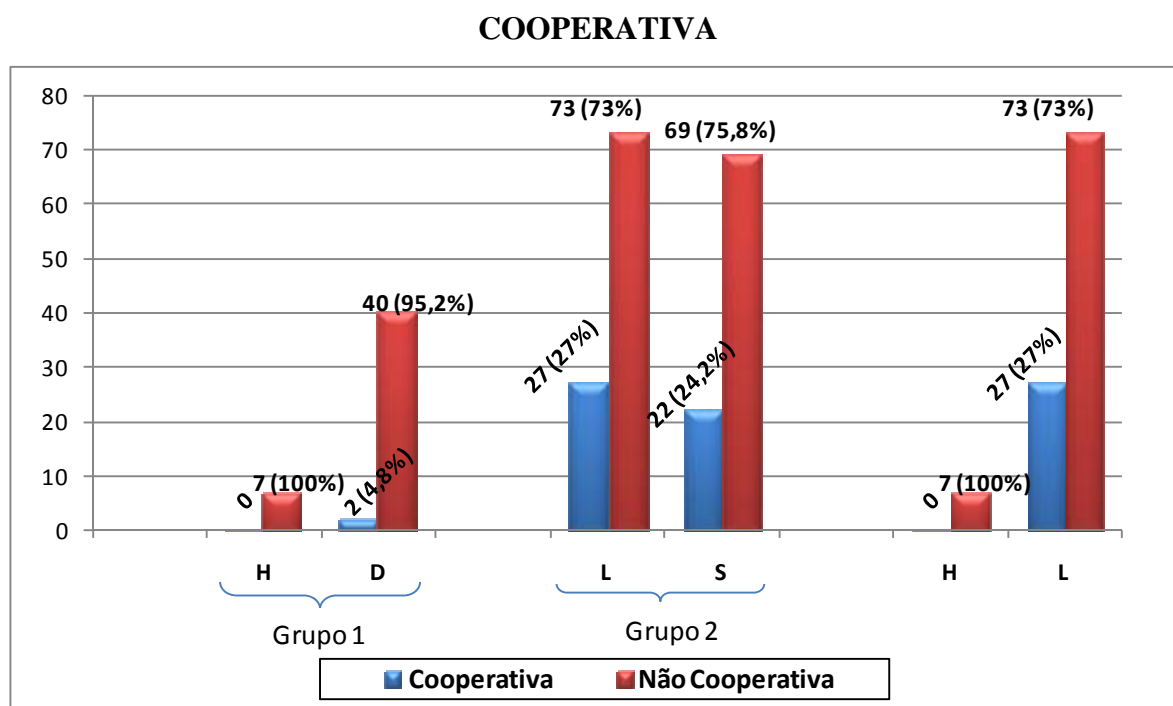


Figura 11: Frequências dos escores brutos das interações amistosas cooperativas e não cooperativas para os dois grupos de crianças e para H e L.

Modos de Interação

Em se tratando do modo como ocorrem as interações sociais, a Figura 12 apresenta as frequências das interações “Simples”, “Compartilhada Simples” e “Compartilhada Complexa”. Os dois grupos bem como as crianças cegas apresentaram diferenças estatisticamente significativas na distribuição de episódios de modo de interação.

No Grupo 1 a diferença, ao se comparar o modo de interações da criança cega HEA com o da criança vidente, foi significativa ($\chi^2 = 7,84$, $p < 0,05$), pois a primeira apresentou apenas o modo de interação “Compartilhada Simples” (100%) enquanto que a segunda pontuou diferentemente nos três modos: “Simples” (21,4%), “Compartilhada Complexa” (35,7%) e “Compartilhada Simples” (42,9%).

No segundo grupo 76% das interações da criança cega LECE foram “Compartilhada Complexa”, porcentagem superior à da criança vidente S que foi de 50,5%. Com base nas análises, essa diferença foi estatisticamente significativa ($\chi^2 = 13,46$, $p < 0,05$). As duas crianças, LECE e S, também apresentaram interações “Simples” (10% e 18,7% respectivamente) e “Compartilhada Simples” (14% e 30,8% respectivamente).

A realização do teste de independência qui-quadrado indicou diferença significativa entre os resultados das crianças cegas, apresentados na Figura 12 ($\chi^2 = 30,67$, $p < 0,05$). A criança cega HEA apresentou apenas interações “Compartilhadas Simples” (100%). O contrário foi verificado para a criança LECE que teve suas interações distribuídas nos três modos: “Simples” (10%), “Compartilhada Simples” (14%) e “Compartilhada Complexa” (76%). É importante destacar que o modo de interação predominante no comportamento da criança cega LECE foi “Compartilhada Complexa”.

MODOS DE INTERAÇÃO

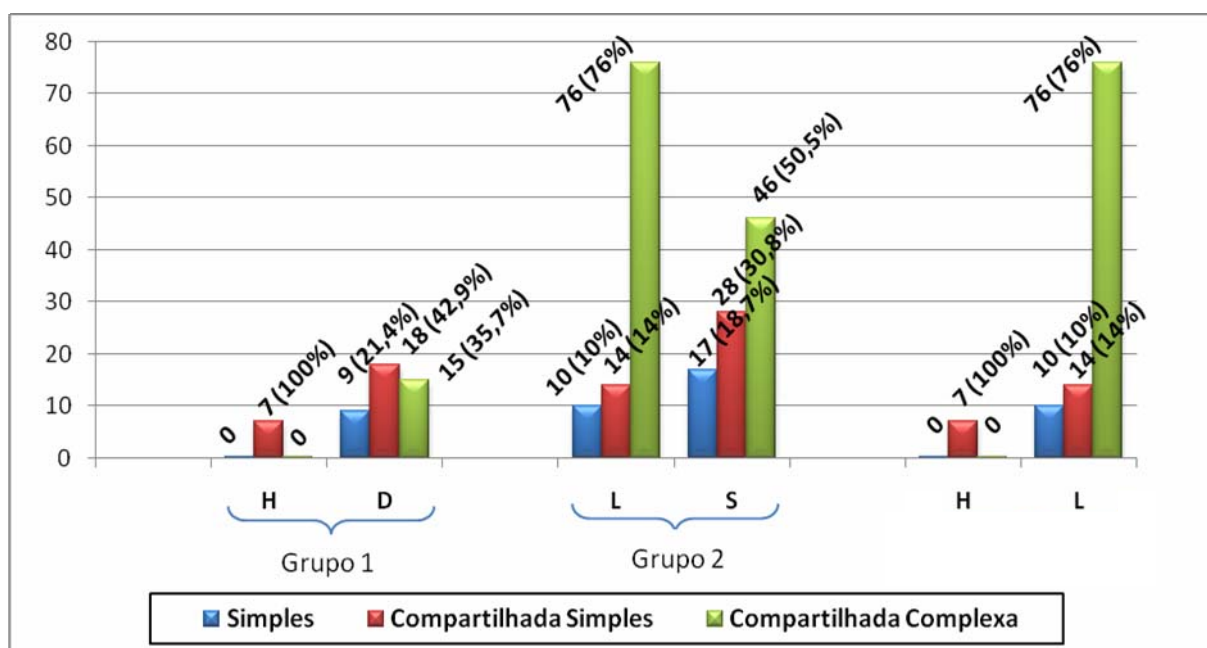


Figura 12: Frequências dos escores brutos do modo de interação (simples, compartilhada simples e compartilhada complexa) para os dois grupos de crianças e para H e L.

Diante dos resultados produzidos pelas análises da frequência de ocorrência das categorias expostas nas figuras acima, foi possível verificar algumas particularidades das interações das crianças participantes do estudo. Algumas diferenças são mais evidentes quando são comparados os resultados das duas crianças cegas, a que teve estimulação constante e especializada e a que recebeu apenas estimulação assistemática. Por exemplo,

HEA não interagiu com colegas e LECE teve uma porcentagem de 95% de interações com esses sendo essas predominantemente amistosas (94%). Além disso, dos 74% de interações de HEA com a professora a maioria foi agonística (71,4%). Todas as interações de LECE com a professora foram classificadas como amistosas.

Na categoria Iniciadora/Receptora as duas crianças cegas foram mais receptoras de iniciativas de interações do que iniciadoras se comparadas às crianças videntes. Em se tratando do término das interações, as duas crianças cegas tiveram as suas interações encerradas por colegas ou professoras em maior proporção do que tiveram as crianças videntes.

Na categoria “Cooperativa” os dois grupos e as duas crianças cegas apresentaram resultados estatisticamente equivalentes: as diferenças entre as crianças dos Grupos 1 e 2 e entre os resultados das duas crianças cegas não foram significativas. Entretanto, na categoria “Modo de Interação” foi encontrada diferença significativa para as interações ocorridas entre as crianças de cada um dos Grupos 1 e 2, diferença que se manteve significativa ao compararmos os resultados das duas crianças cegas.

INTERVENÇÃO

Avaliação do repertório desenvolvimental de entrada

Na fase inicial, as entrevistas forneceram informações a respeito do nível de desenvolvimento das crianças participantes do estudo. Isto contribuiu para a elaboração das atividades a serem realizadas durante a intervenção com a criança cega HEA. Por meio da análise do Inventário Portage Operacionalizado foi possível verificar quais as áreas de desenvolvimento dessa criança necessitavam de estimulação, bem como o nível de desenvolvimento motor. É importante destacar que a separação por áreas foi adotada para efeito de análise.

A Figura 13 a seguir apresenta o desenvolvimento global e das cinco áreas específicas (socialização, desenvolvimento motor, cognição, linguagem e autocuidado) de cada criança (HEA, J, LECE e T) nas perspectivas das mães e das professoras. Os valores apontados nos gráficos mostram a frequência de comportamento alcançada pelas crianças (nas perspectivas das mães e das professoras) e a frequência de comportamentos que é esperada de acordo com o IPO (Dados do IPO).

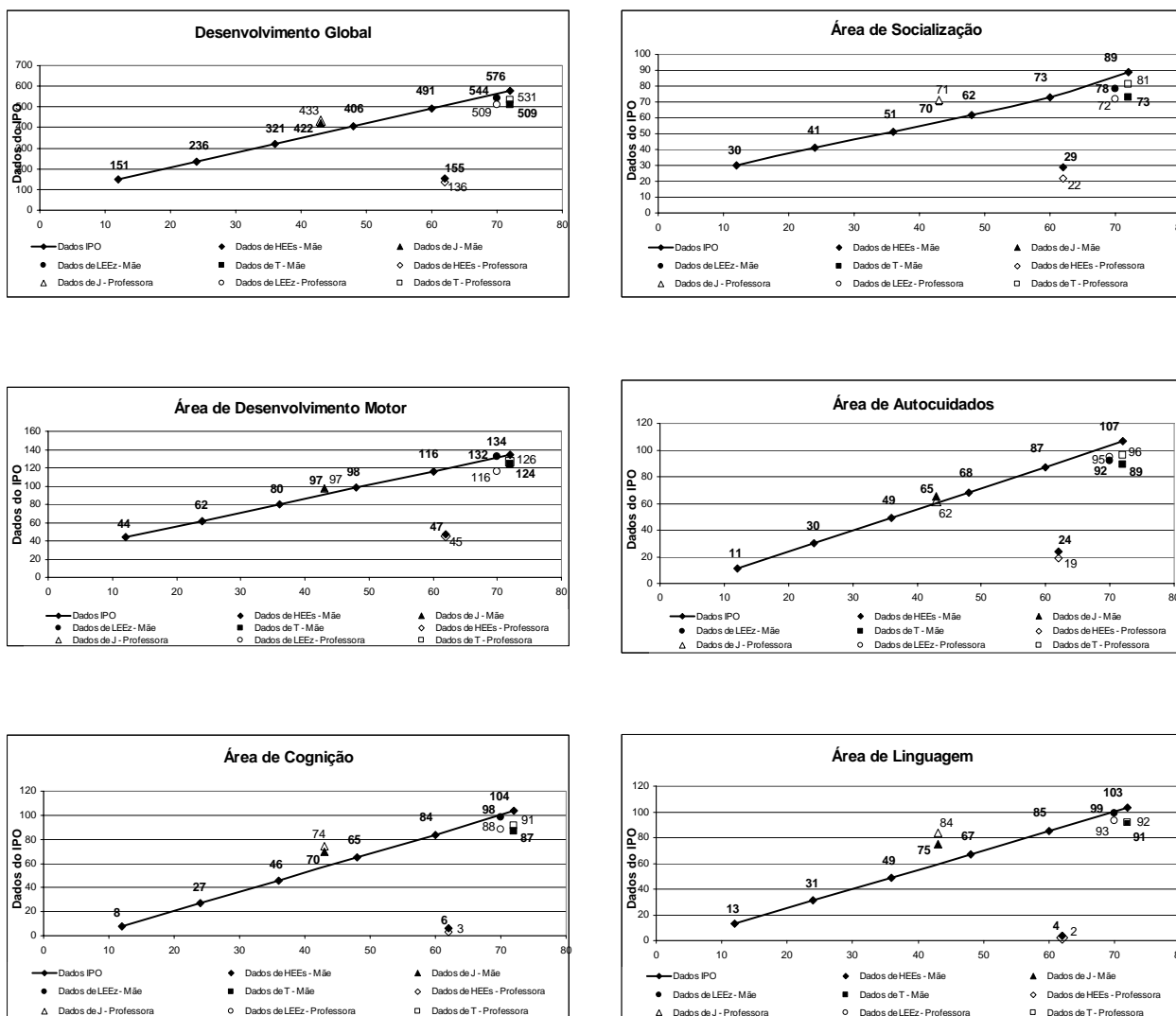


Figura 13: Desempenho por faixa-etária das crianças cegas e videntes no desenvolvimento global e áreas específicas, na avaliação do IPO respondido pelas mães e professoras.

Na análise inicial do Inventário Portage Operacionalizado, apesar de HEA ser um ano e seis meses mais velho que J, ele apresentou atrasos acentuados de desenvolvimento nas cinco áreas (socialização, cognição, linguagem, autocuidados e desenvolvimento motor). Dentre essas, as áreas mais defasadas foram cognição e linguagem.

Com base ainda nos registros manuais e em vídeo foi possível verificar atrasos no desenvolvimento de HEA. No início da coleta de dados HEA passava a maior parte do tempo observado deitado no tapete manifestando comportamentos estereotipados e autoestimulatórios. HEA saía do tapete apenas quando um adulto se aproximava para levá-lo; ele erguia os braços, solicitando ser levado no colo pela professora ou recreacionista e se irritava no momento de colocá-lo de volta no chão. HEA não falava e por esse motivo muitas vezes quando a recreacionista não o levava para o banheiro ele urinava na roupa. Ele também

não ingeria alimentos sólidos na escola, apenas líquidos na mamadeira, que bebia sempre deitado. HEA não interagiu com os colegas e se afastava quando esses se aproximavam dele.

O participante J apresentou desempenho acima do estimado pelo Inventário para uma criança de sua faixa-etária. O desempenho nas áreas de autocuidado e desenvolvimento motor foram os que mais se aproximaram da reta de regressão estimada pelo Inventário.

O desempenho de LECE na perspectiva da mãe foi igual (linguagem, cognição e desenvolvimento motor) ou um pouco abaixo (socialização e autocuidados) do estimado pelo Inventário. Na perspectiva da professora o desempenho de LECE foi um pouco abaixo da reta de regressão estimada nas cinco áreas.

LECE demonstrava uma boa orientação e mobilidade no ambiente escolar, por exemplo: localizava o que queria na sala de aula, sabia onde encontrar o brinquedo que desejava, ia até o banheiro, pátio ou parque sozinho, participou da apresentação de final do ano da turma acompanhando todos os passos da coreografia ensaiada. LECE também alcançava bom desempenho nas atividades propostas pela professora, pois participava de todas as atividades, incluindo as realizadas na aula de Educação Física. Referente ao contato com outras crianças, ele apresentava boa relação com os colegas. Durante o período de coleta observou-se que LECE era muito comunicativo e dificilmente estava sem fazer nada, sempre encontrava algo para se ocupar, explorava bastante o ambiente com as mãos e todas as vezes que os colegas ou professoras falavam de algo que ele não conhecia ele perguntava do que se tratava. LECE demonstrava ser bastante organizado com seu material didático e na realização de suas atividades.

LECE demonstrava ainda ser criativo, bem como brincava de faz-de-conta de forma altamente imaginativa, por exemplo: a) brincou de pedreiro, pegando areia com a pá e espalhando pela parede dizendo que estava rebocando; b) partiu uma cobra de massinha de modelar que havia feito em dois pedaços e moldou duas pernas fazendo-as andar pela mesa. Foi observado também que sempre que algum colega o incomodava, LECE o agredia fisicamente ou o afastava. Algumas vezes na fila para merenda ou escovação de dentes LECE chutava os colegas que estavam atrás ou à sua frente.

Os desempenhos de T foram um pouco abaixo do estimado pelo Inventário. Dentre as cinco áreas, o desenvolvimento motor foi o mais próximo da reta de regressão. Ao contrário do que foi observado para LECE, os desempenhos de T foram mais baixos na perspectiva da mãe do que na perspectiva da professora.

Um tratamento adicional foi dado à avaliação da área específica de desenvolvimento motor por ser esse um dos objetivos da intervenção. A criança vidente J apresentou maior número de desempenhos motores do que a criança cega HEA. Os movimentos de HEA eram bastante limitados. Caminhava para fora da sala apenas com o auxílio da professora e na maioria das vezes era levado no colo. Ele dificilmente dava alguns passos na sala da cadeira para o tapete.

Referente à LECE, o resultado da entrevista da mãe foi diferente do resultado da professora. LECE na perspectiva da professora pontuou mais baixo na escala. O contrário é observado com T (criança vidente), que pontuou mais alto na perspectiva da professora do que na perspectiva da mãe. LECE e T brincavam livremente realizando diversos movimentos (girar, pular de costas, andar rápido e outros).

Verifica-se uma diferença muito grande ao se comparar o nível de desenvolvimento motor da criança cega HEA com o da criança cega LECE. A primeira encontra-se muito abaixo da pontuação esperada para a sua faixa-etária tanto na perspectiva da professora como da mãe e a segunda está próxima a pontuação esperada na perspectiva da professora e encontra-se na pontuação esperada na perspectiva da mãe.

Com a realização das atividades semi-estruturadas (individuais e em grupo) foi possível observar, tanto durante a intervenção como depois, alterações no comportamento da criança cega HEA como também da criança vidente (ver Anexo C). Isso pode ser comprovado tanto pelos registros manuais e em vídeo como pela comparação do pré e pós-teste (IPO). Na Figura 14 são apresentados os níveis dos desempenhos de HEA antes e depois da intervenção na perspectiva da mãe e da professora para o desenvolvimento global e nas áreas específicas de socialização, desenvolvimento motor, cognição, linguagem e autocuidado.

Diante dos valores expostos na Figura 14, verifica-se que houve um aumento do nível de desempenho no repertório de HEA no desenvolvimento global e nas áreas específicas do IPO. Enfatiza-se que a área que teve maior aumento nos desempenhos depois da intervenção foi a de desenvolvimento motor o que indica efetividade da estimulação nessa área específica.

Ao observar os resultados da Figura 14, é possível supor que as modificações de desempenho alcançadas por HEA tiveram a influência da intervenção. Ao se comparar a pontuação de HEA antes e depois da intervenção, verifica-se que houve um aumento representativo de desempenhos após o trabalho de estimulação em todas as áreas do Inventário Portage Operacionalizado.

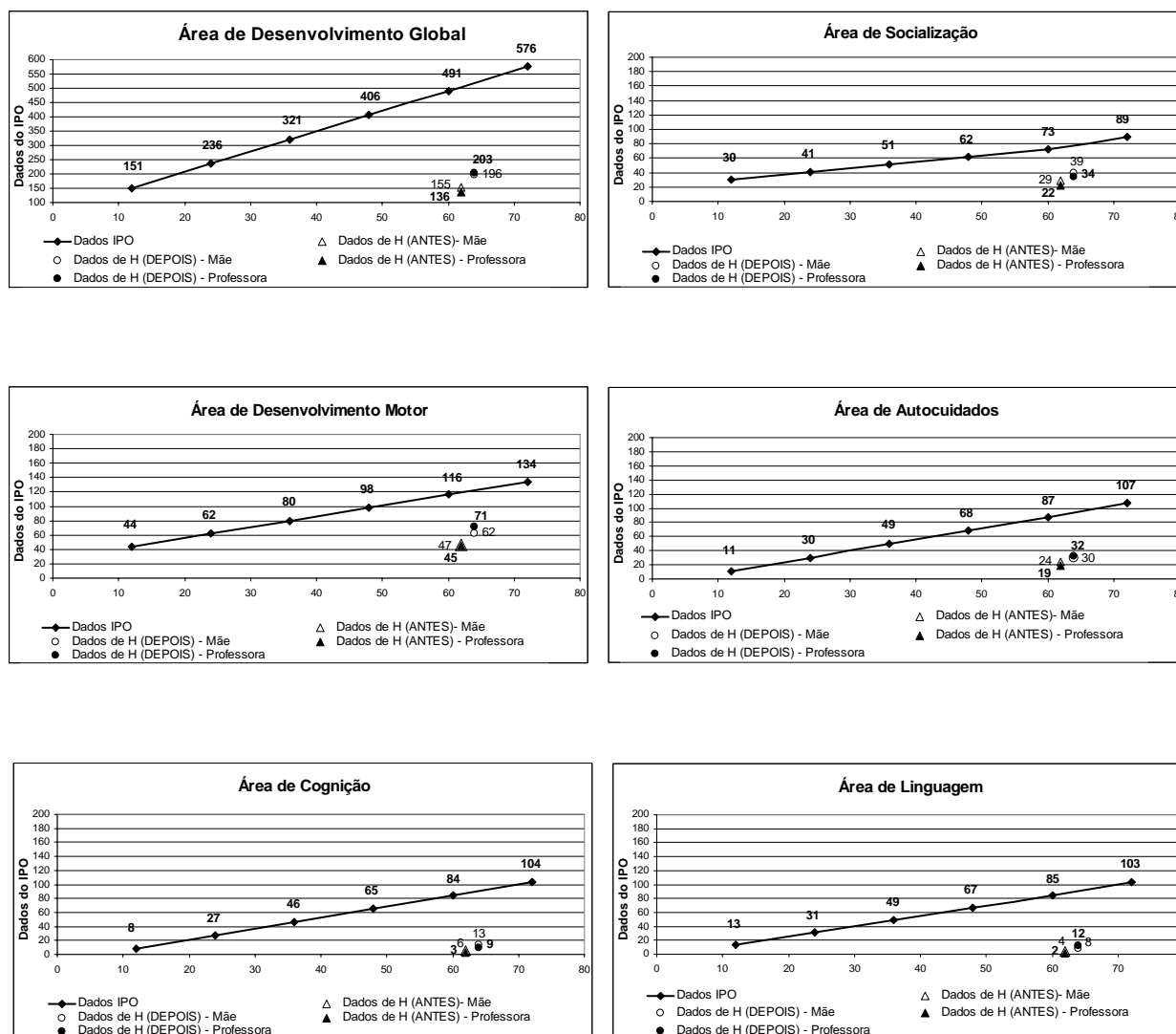


Figura 14: Desempenho por faixa-etária de HEA no desenvolvimento global e áreas específicas, na avaliação do IPO respondido pelas mães e professoras, antes e depois da intervenção.

Para uma maior compreensão, os próximos resultados da intervenção serão descritos separadamente de acordo com os desempenhos referentes à interação social e os desempenhos referentes ao desenvolvimento motor. Em relação aos comportamentos de interação social da criança cega no ambiente escolar, foram verificados resultados significativos (ver Tabela 2). Nas sessões filmadas antes da intervenção (5 e 6) não foi verificada a presença de nenhum dos comportamentos de HEA considerados objetivos específicos. O contrário foi verificado nas sessões filmadas durante a intervenção (16, 18, 20, 21, 22, 23, 24), nas quais foram registrados diversos comportamentos que HEA não manifestava anteriormente. Ao observar a Tabela 2 pode-se enfatizar a importância da intervenção para a obtenção desses resultados. Os objetivos específicos começaram a ser alcançados no momento em que foi iniciado o trabalho de estimulação.

Tabela 2: Objetivos específicos da intervenção e registro de ocorrência nas sessões filmadas.

OBJETIVO*	SESSÃO								
	Antes		Durante e depois						
	5	6	16	18	20	21	22	23	24
1 Permitir a aproximação de outra criança			X	X	X	X	X	X	X
2 Aceitar o toque de outra criança				X	X	X	X		X
3 Permanecer ao lado de um ou mais colegas			X		X	X	X	X	X
4 Ficar de mãos dadas com outras crianças			X		X	X	X		X
5 Retribuir iniciativas de interação dos colegas			X	X	X	X	X		
6 Sentar com outras crianças em roda					X	X	X		
7 Sentar com outras crianças envolta da mesa			X	X					
8 Iniciar interação com crianças por meio de gestos			X	X		X		X	
9 Iniciar interação com crianças por meio de toque físico			X						
10 Permitir que o colega lhe guie								X	X
11 Abraçar uma criança								X	

* Os objetivos estão apresentados de forma resumida.

A intervenção permitiu a criança cega adquirir novos comportamentos que não faziam parte de seu repertório. É possível perceber, ainda com base na Tabela 2, que nas últimas sessões (23 e 24) HEA manifestou comportamentos considerados mais complexos, tais como, “permitir que o colega lhe guie” e “abraçar uma criança”, que eram os últimos comportamentos da lista em ordem de complexidade. Durante a intervenção a média de comportamentos manifestados por sessão foi de aproximadamente 6.

Os resultados referentes ao segundo objetivo da intervenção, ou seja, apresentar desempenhos motores no ambiente escolar (por exemplo, correr, andar sozinho pela sala) são descritos a seguir.

Com base nos registros manuais, em vídeo, e do IPO foi possível verificar que após a intervenção foram alcançados os sete objetivos específicos referentes ao desenvolvimento motor. Os objetivos “Correr” e “Locomover-se com velocípede” foram alcançados pela criança apenas com auxílio da pesquisadora e professora; HEA não realizava esses desempenhos sozinho. Referente ao objetivo “Chutar”, esse não foi registrado em vídeo ou manualmente, entretanto, na segunda entrevista do IPO tanto a mãe quanto a professora afirmaram que esse desempenho fazia parte do repertório de HEA.

Outros desempenhos motores existentes no Inventário Portage Operacionalizado foram incluídos, após intervenção, no repertório de HEA. O critério para a seleção desses desempenhos foi descrito no tratamento de dados. Alguns desempenhos foram incluídos no repertório da criança cega apenas pela perspectiva da mãe, outros pela perspectiva da professora e um número menor foi incluído com base na perspectiva das duas. Esses desempenhos motores adquiridos estão listados na Tabela 3.

Pode-se dizer que as atividades semi-estruturadas em grupo realizadas durante a intervenção contribuíram não apenas para o desenvolvimento motor da criança cega, mas também da criança vidente (J). Os desempenhos motores adquiridos por J podem ser visualizados na Tabela 4.

Após a intervenção foi verificado um número maior de desempenhos motores no repertório de HEA na perspectiva da professora (20) do que na perspectiva da mãe (9). É provável que isso tenha acontecido pelo fato da intervenção ter sido realizado no ambiente escolar. Em termos gerais, houve mais alterações no repertório de HEA do que de J, tanto para as alterações comuns às mães e professoras, como para as individuais. Isso pode ser resultado das atividades individuais realizadas apenas com HEA.

É importante esclarecer que durante a intervenção existiam momentos em que a estimulação do desenvolvimento motor ficava em segundo plano, pois eram priorizadas atividades da vida diária (AVDs) ou mesmo de socialização, por exemplo: quando HEA era orientado a lavar as mãos com sabonete e secá-las com toalha e quando HEA era incentivado a abraçar os colegas, respectivamente.

Tabela 3: Desempenhos motores adquiridos por HEA após a intervenção na perspectiva da mãe e da professora com base no IPO.

DESEMPENHOS MOTORES ADQUIRIDOS		
MÃE	MÃE E PROFESSORA	PROFESSORA
<p>1. Alcança um objeto colocado à sua frente (distância de 15 a 20 cm).</p> <p>2. Apanha um objeto colocado à sua frente (8cm).</p> <p>4. Alcança um objeto preferido.</p> <p>18. Apanha e deixa cair um objeto propositadamente.</p> <p>23. Estando sentado, vira de gatinhas.</p> <p>27. Balança para frente e para trás, estando de gatinhas.</p> <p>63. Imita um movimento circular.</p> <p>83. Pula de uma altura de 20 cm.</p> <p>91. Sobe escadas, alternando os pés.</p>	<p>32. Usa prensão de pinça para pegar objetos.</p> <p>34. Estando de gatinhas, estende uma das mãos para o alto tentando alcançar algo.</p> <p>48. Rola uma bola imitando um adulto.</p> <p>50. Coloca quatro aros em uma pequena estaca.</p> <p>54. Faz traços no papel com lápis ou lápis de cera.</p> <p>56. Desce escadas sentado, colocando primeiro os pés.</p> <p>76. Chuta uma bola grande que está imóvel.</p> <p>85. Anda na ponta dos pés.</p>	<p>5. Coloca objetos na boca.</p> <p>7. Levanta a cabeça e o tronco apoiando-se em um só braço.</p> <p>30. Fica de joelhos.</p> <p>38. Derruba um objeto que está dentro de um recipiente.</p> <p>39. Vira páginas de um livro (várias ao mesmo tempo).</p> <p>40. Escava com uma colher ou pá.</p> <p>41. Coloca pequenos objetos dentro de um recipiente.</p> <p>59. Empurra e puxa brinquedos ao andar.</p> <p>67. Anda de costas.</p> <p>69. Atira uma bola a um adulto que se encontra parado a 1,5 m de distância.</p> <p>72. Desembrulha um pequeno objeto.</p> <p>77. Faz bola de argila, barro ou massinha.</p> <p>82. Corta algo em pedaços com tesoura.</p> <p>84. Chuta uma bola grande, quando enviada para si.</p> <p>88. Balança em um balanço, quando este é colocado em movimento.</p> <p>92. Marcha.</p> <p>103. Une dois a três pedaços de massa de modelar.</p> <p>106. Desce escadas alternando os pés.</p> <p>114. Caminha saltitando.</p> <p>138. Salta de uma altura de 30 cm e “aterrissa” na planta dos pés.</p>

Tabela 4: Desempenhos motores adquiridos por J (criança vidente) após a intervenção na perspectiva da mãe e da professora com base no IPO.

DESEMPENHOS MOTORES ADQUIRIDOS		
MÃE	MÃE E PROFESSORA	PROFESSORA
<p>64. Enfia quatro contas grandes em um cordão, em dois minutos. 87. Pedala com triciclo uma distância de 1,5 m. 92. Marcha. 98. Anda sobre uma viga ou tábua mantendo o equilíbrio. 102. Rebate e apanha uma bola grande. 104. Recorta em torno de linhas curvas. 109. Recorta um círculo de 5 cm. 111. Recorta e cola formas simples. 112. Escreve letras de imprensa maiúsculas, isoladas e grandes em qualquer lugar do papel. 114. Caminha saltitando 115. Balança em um balanço, iniciando e mantendo o movimento. 116. Estica os dedos, tocando o polegar em cada um deles. 120. Rebate uma bola à medida em que anda com direção. 121. Consegue colorir sem sair da margem 95% das vezes. 122. Recorta figuras de revistas sem sair mais do 6 mm da margem. 129. Golpeia uma bola com um bastão ou pedaço de pau.</p>	<p>99. Pula para frente dez vezes sem cair. 119. Bate em um prego com martelo. 133. Escorrega descendo um monte de areia ou terra. 134. Anda ou brinca em piscina tendo água até a cintura. 138. Salta de uma altura de 30 cm e aterrissa na planta dos pés.</p>	<p>53. Constrói uma torre de três blocos. 81. Faz um quebra-cabeças de três peças (ou um tabuleiro de encaixe de figuras). 95. Recorta ao longo de uma linha reta de 20 cm, afastando-se não mais que 6 mm da linha. 96. Fica em um só pé, sem apoio, por quatro a oito segundos. 106. Desce escadas alternando os pés. 139. Pára em um só pé, sem apoio, com os olhos fechados, por dez segundos.</p>

As análises dos registros manuais e em vídeo também indicaram alterações no repertório de HEA. Verificou-se que a intolerância, irritação e outras características e comportamentos considerados inadequados (por exemplo, se jogar no chão chorando, maneirismos e comportamentos auto-estimulatórios) apresentados por HEA, diante de várias situações, diminuíram acentuadamente e outros comportamentos foram acrescentados ao seu repertório comportamental.

Em se tratando especificamente do objetivo de estimular o desenvolvimento motor, com base nos registros manuais, afirma-se que foram alcançadas alterações no repertório de HEA. Antes da intervenção, HEA se deslocava no ambiente escolar na maioria das vezes nos braços de alguém e não explorava o ambiente da sala de aula, permanecendo todo o tempo observado deitado ou sentado no tapete.

Com as brincadeiras semi-estruturadas, nas quais ele precisava realizar vários movimentos como pular e se deslocar, HEA pode ter adquirido maior resistência dos músculos das pernas e maior equilíbrio, pois ele passou a demonstrar uma marcha mais segura: andava sem se desequilibrar e com passos mais firmes. Além de pular e andar com maior frequência, em todos os períodos observados após as atividades semi-estruturadas, HEA também passou a explorar o ambiente ao andar pelo meio da sala de aula sem auxílio de outras pessoas.

DISCUSSÃO

Caracterização das Interações Sociais

Em se tratando da comparação das características das interações sociais entre as crianças cegas e videntes é importante discutir algumas diferenças encontradas nas categorias de interação. Referente à categoria Iniciadora/Receptora, as crianças cegas foram mais receptoras do que iniciadoras em comparação às crianças videntes. Esse resultado corrobora aqueles obtidos por Crocker e Orr (1996), que encontraram diferenças na frequência com que as crianças deficientes visuais iniciaram uma interação ou foram receptoras de uma iniciação: essas crianças foram na maior parte do tempo receptoras de uma interação. As crianças videntes iniciaram mais interações do que as crianças cegas, resultado encontrado em outros estudos nos quais as crianças cegas iniciaram interações com menos frequência que as videntes (ver D'ALLURA, 2002 E TRÖSTER & BRAMBRING, 1994).

O resultado encontrado por Tröster e Brambring (1994), no qual as crianças cegas interagiam com outras crianças menos frequentemente do que as crianças videntes, não foi observado no presente estudo no caso da criança cega LECE, que participou de maior número de episódios de interação do que a sua colega vidente.

No que diz respeito ao término das interações, as crianças videntes encerraram mais interações do que tiveram suas interações encerradas por colegas ou professora. O contrário foi observado para as crianças cegas que tiveram suas interações mais encerradas pelos colegas ou professora do que por elas mesmas.

Em relação aos parceiros de interação, os resultados da criança cega LECE foram mais semelhantes aos obtidos pela criança vidente. Entretanto, as diferenças entre os resultados da criança cega HEA e da criança vidente foram muito acentuadas. O mesmo pode ser observado em relação aos tipos de interação.

Em relação às interações das crianças serem classificadas como cooperativas, um aspecto chamou atenção: para todas as crianças a grande maioria das interações foi classificada como “Não Cooperativa”. No entanto, mesmo com uma porcentagem baixa, as crianças pontuaram na categoria “Cooperativa”, com exceção de HEA que não apresentou esse tipo de interação.

Destaca-se que a criança cega LECE apresentou uma porcentagem maior nas interações amistosas cooperativas do que sua colega vidente (S). Além disso, a criança cega LECE também teve mais interações compartilhadas complexas do que a criança vidente. Esse resultado vai de encontro com os estudos de Erwin (1993) e Tröster e Brambring (1994) que

afirmam: crianças deficientes visuais dificilmente se engajam em brincadeiras simbólicas, de faz-de-conta ou jogos de papéis.

Ao contrário do que apresenta a literatura, LECE não apresentou brincadeiras exploratórias ou repetitivas, mas, realizou brincadeiras manipulativas, utilizando os brinquedos de forma funcional e criativa. Essa criança passou a maior parte do tempo registrado de brincadeira livre criando brincadeiras de faz-de-conta. Em vários momentos, registrados em vídeo e manualmente, LECE ditou o conteúdo da brincadeira (por exemplo, “Casinha”, “Trabalhar fora” e “Polícia e ladrão”) e designou papéis às crianças videntes que o imitavam participando do faz-de-conta. Esse resultado corrobora com alguns estudos (HUEARA et al., 2006; SILVEIRA, LOGUERCIO & SPERB, 2000) que afirmam que as crianças deficientes visuais são hábeis para brincar de faz-de-conta, representando papéis, criando cenas e estabelecendo regras. Dessa forma, pode-se afirmar, com base nesses resultados, que crianças cegas que receberam estimulação constante e especializada provavelmente serão capazes de brincar de faz-de-conta e criar brincadeiras imaginativas envolvendo jogos de papéis, tão bem quanto ou até melhor que as crianças videntes.

Em se tratando especificamente da comparação dos resultados das duas crianças cegas, verifica-se nesse estudo que algumas das características das interações sociais apresentadas por essas crianças foram significativamente diferentes. No geral, as características das interações de LECE, que recebeu estimulação constante e especializada, estavam mais próximas às da criança vidente. Entretanto, ao se comparar as características de interação da criança cega HEA, que recebeu estimulação assistemática, com as da criança vidente foram encontradas discrepâncias acentuadas.

A criança cega HEA não realizou nenhuma iniciativa de interação enquanto que a criança cega LECE apresentou 36% de iniciativas de interação. Em relação ao término das interações as duas crianças cegas apresentaram semelhanças e divergências. Ambas tiveram suas interações mais encerradas por colegas ou professoras do que por elas mesmas. No entanto, a criança LECE encerrou mais interações do que a criança HEA.

A criança cega LECE agiu de maneira semelhante à criança vidente em relação aos parceiros de interação. No entanto, a criança cega HEA diferiu acentuadamente tanto da criança vidente como da criança cega LECE. Essa última apresentou uma porcentagem de 95% de interações com colegas enquanto a criança cega HEA não participou de nenhuma interação que envolvesse outras crianças.

Um resultado encontrado no presente trabalho, que contradiz a literatura, foi que a maioria das interações da criança cega que recebeu estimulação constante e

especializada se deu com colegas. O contrário é observado no estudo de Crocker e Orr (1996), que verificaram diferenças nos alvos de interações de crianças deficientes visuais: essas crianças iniciavam mais interações com o professor do que com outras crianças videntes. No presente trabalho, isso foi verificado apenas em relação à criança cega que recebeu estimulação assistemática, que interagiu somente com a professora.

Com base nos registros manuais foi possível verificar que a criança cega HEA rejeitava as iniciativas de interação de colegas antes da intervenção. Brambring (2001) verificou em seus estudos que muitas propostas de interação social por parte das crianças videntes foram rejeitadas pelas crianças cegas. Entretanto, isso não ocorreu com a criança cega LECE.

No que diz respeito ao conteúdo da interação, a criança cega LECE apresentou comportamento semelhante ao da criança vidente em relação à frequência maior de interações amistosas quando comparada as interações agonísticas. Entretanto, a criança cega HEA teve a maioria de suas interações classificadas como agonísticas. Em alguns momentos o contato com a professora parecia incomodá-la, já que essa solicitava determinados desempenhos que não eram comuns ao repertório de HEA.

As conclusões de Erwin (1993) reforçam os resultados obtidos no presente estudo apenas para o caso da criança cega que recebeu estimulação assistemática. Esse autor verificou que crianças deficientes visuais gastavam mais tempo em brincadeiras solitárias ou interagindo com adultos do que com seus colegas videntes. Antes da intervenção HEA passava a maior parte de seu tempo sozinho, manifestando comportamentos estereotipados ou auto-estimulatórios. Isso porque não recebia estimulação, nem eram realizadas tentativas de lhe integrar às atividades nas quais as crianças videntes estavam envolvidas. Além disso, poucas crianças tinham a iniciativa de interagir com HEA e esse comportamento geralmente não era reforçado pela professora.

A criança cega LECE passou a maior parte do tempo registrado em companhia dos colegas e teve a maioria de suas interações classificadas como “Compartilhada Complexa”, apresentando regulação e significado compartilhado nas brincadeiras, enquanto a criança cega que recebeu estimulação assistemática não apresentou esse modo de interação.

Verifica-se que o fato de a criança cega receber estimulação especializada ou não produz características diferentes nas interações das quais participam o que indica a necessidade de cuidado adicional ao se generalizar os resultados alcançados nos estudos para todas as crianças cegas.

Nas categorias “Iniciadora/Receptora” e “Término de Interação” os resultados corroboraram os estudos apresentados na presente pesquisa, pois as crianças cegas foram mais receptoras do que iniciadoras e tiveram suas interações mais encerradas por outros do que por elas mesmas. No entanto, ao se considerar a qualidade da interação (“Tipos de Interação” e “Modos de Interação”) e os parceiros de interação foram verificadas diferenças no que diz respeito aos resultados encontrados pelos pesquisadores citados no presente trabalho, principalmente ao se comparar os resultados da criança cega que recebeu estimulação constante e especializada, que apresentou desempenhos comparáveis aos da criança vidente.

É preciso destacar que a criança cega que não recebeu estimulação constante e especializada (HEA) possuía deficiências adicionais podendo ser considerada inviável sua comparação com a criança cega estimulada. Entretanto, ao se adotar o enfoque diferencial, que busca explicar as diferenças dentro da própria população de crianças cegas levando em consideração a natureza e as causas dessas diferenças, torna-se relevante essa comparação. Considerando esse mesmo enfoque pode-se dizer que as circunstâncias (ambiente escolar com intervenção especializada) otimizaram o desenvolvimento da criança cega. Com a devida estimulação a criança HEA progrediu consideravelmente nas diversas áreas de desenvolvimento incluindo em suas interações sociais.

Intervenção

Com base nas avaliações realizadas nos desempenhos das crianças cegas, ressalta-se que ao contrário da criança cega LECE, que apresentou desenvolvimento esperado para sua faixa-etária, a criança cega HEA apresentou acentuados atrasos de desenvolvimento no início do estudo.

Após a realização de estimulações especializadas por meio de atividades semi-estruturadas (individuais e em grupo), HEA demonstrou avanços consideráveis e bons resultados. Foi necessário criar atividades que despertassem seu interesse e mantivessem sua participação. Quando era utilizada a *música tocada* por equipamento de som, ele não participava das atividades, permanecia quieto, sentado ou deitado, apenas ouvindo a música e se balançando. No entanto, quando era utilizada a *música cantada* por pessoas do ambiente, ele participava das atividades, por exemplo, brincadeiras como: “Dança-da-cadeira”, “Brincadeiras de Roda”, “O Cravo e a Rosa”, “Escravo de Jó” e outras. Para descobrir essas preferências era necessário ficar atento à adesão ou não da criança nas atividades, ou seja,

perceber a adesão da criança cega em atividades que tinham música cantada e a não adesão quando tinha música tocada.

No que se refere ao desenvolvimento motor, a partir das experiências motoras, proporcionadas através das brincadeiras, foi possível estimular essa área específica de desenvolvimento da criança cega, bem como, na medida do possível, a construção da noção de espaço, tão importante para a capacidade de se deslocar nas interações com outras crianças. Enfatiza-se que a área de desenvolvimento que apresentou as maiores alterações, considerando o IPO, foi a de desenvolvimento motor, o que pode indicar que a intervenção realizada nessa área específica foi efetiva.

À medida que HEA adquiria novos desempenhos motores estimulados com atividades individuais era facilitada sua participação nas brincadeiras em grupo realizadas em sala de aula. Após a realização dessas brincadeiras em grupo HEA passou a interagir com os colegas.

É preciso esclarecer que a interação social efetiva entre crianças cegas e videntes não ocorre espontaneamente, mas, deve ser encorajada por fatores situacionais (WARREN, 1994), como foi o caso das brincadeiras realizadas em grupo. As crianças videntes também foram encorajadas durante a intervenção a interagir com a criança cega. Durante as brincadeiras procurava-se perceber situações em que pudessem ser facilitadas as interações entre a criança cega e seus colegas videntes. Quando uma criança vidente chamava a criança cega para brincar ou se aproximava dela, era orientada em como agir para que seus objetivos fossem alcançados, por exemplo: a criança vidente se aproximava da criança cega demonstrando interesse em brincar de bater palmas, então era orientada a falar seu nome e convidar a criança cega, suas mãos eram levantadas e depois as da criança cega para brincarem de “Atirei o pau no gato”.

É preciso enfatizar que no início do estudo HEA não permitia nem mesmo que outras crianças o tocassem e ao final da intervenção ele já interagia com colegas manifestando comportamentos considerados complexos para o seu repertório de desenvolvimento, como abraçar outras crianças e permitir que o colega lhe guiasse.

A intervenção contribuiu também para diminuir consideravelmente a manifestação de comportamentos estereotipados da criança cega que passou a explorar o ambiente com maior frequência. De acordo com estudiosos esses comportamentos estereotipados são freqüentes em crianças cegas que não receberam a estimulação adequada (BRUNO,1993; DIAS, 1995; ERWIN, 1993; FARIAS 2004b). Por esse motivo foi preciso realizar muitas atividades de estimulação para que a criança alcançasse sucesso no domínio de

outros comportamentos, evitasse o recurso aos maneirismos, bem como enfrentasse sua própria tensão. Atualmente, se reconhece que as crianças que não recebem estimulação especializada no primeiro ano de vida apresentam atraso no desenvolvimento, por esse motivo necessitam de uma maior estimulação para que desenvolvam suas potencialidades.

Faltou à criança HEA a devida estimulação nos seus primeiros anos, conforme relato da mãe e da professora. Entretanto, HEA demonstrou ter capacidade para adquirir, com o auxílio da estimulação especializada, vários comportamentos e desenvolver suas potencialidades. Por meio de atividades que ele demonstrava gostar, que lhe davam prazer e satisfação, foi possível despertar seu interesse em participar juntamente com outras crianças, como foi o caso da utilização de brincadeiras. No entanto, atividades dirigidas que não despertavam interesse para as crianças, sem uma funcionalidade, eram mais difíceis de conseguir que ele participasse por um período prolongado de tempo.

De acordo com Warren (1994), existem muitas indicações na literatura de que crianças que tinham perdido a visão como resultado da retinopatia da prematuridade podem ter problemas especiais de ajustamento emocional e interação social, como é o caso de HEA. O mesmo autor ainda afirma que “índices de desenvolvimento motor e perceptual iniciais demonstram que crianças cegas devido à retinopatia da prematuridade apresentam menos capacidades maduras do que as crianças cegas devido à outras causas (e sem deficiências adicionais). Entretanto, quando a correção da prematuridade é aplicada, geralmente nenhuma diferença notável permanece”(p. 323).

O presente trabalho destaca ainda que, com apenas 18 sessões, foram obtidas modificações significativas no comportamento de HEA. Diante disso, pode-se afirmar que se HEA tivesse recebido estimulação especializada em seus primeiros anos de vida a avaliação de seu desenvolvimento possivelmente apresentaria outros resultados. Portanto, mais uma vez, ressalta-se a importância de iniciar o trabalho de estimulação desde os primeiros meses de vida da criança.

É importante esclarecer que para alcançar os objetivos propostos nesse estudo foi necessário a colaboração da professora, recreacionista, colegas e mãe da criança cega. Eram solicitados determinados comportamentos por parte dessas pessoas para tornar o ambiente mais propício à inserção da criança cega nas atividades realizadas na escola. Essas pessoas eram orientadas a como agir em determinadas situações, por exemplo: quando a criança cega era levada ao banheiro solicitava-se que a recreacionista insistisse para que ela fosse caminhando, realizasse os desempenhos necessários para utilização do sanitário, lavagem e secagem das mãos. Alguns comportamentos das pessoas que lidavam diretamente

com a criança cega foram aprendidos por modelo mediante o comportamento da pesquisadora no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

Ressalta-se que o fato de a criança possuir uma deficiência visual não significa que ela terá dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social, mas, as formas de interação, comunicação e construção social de significados serão determinantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. A criança cega provavelmente não terá dificuldades para aprender e interagir se lhe for propiciada estimulação em tempo e um ambiente rico em experiências onde ela possa desenvolver suas capacidades.

A estimulação realizada de forma adequada pode contribuir para a criança cega, com deficiências adicionais ou não, adquirir senso de equilíbrio, auto-confiança e independência, tão importantes para seu desempenho geral e para aumentar as possibilidades de interação social no ambiente escolar.

No presente estudo se observou que recebendo estimulação constante e especializada a criança cega apresenta comportamentos semelhantes às de uma criança vidente no ambiente escolar. É possível supor que havendo apenas comprometimento visual, as crianças cegas que recebem esse tipo de estimulação podem passar mais tempo interagindo com os colegas do que com adultos e menos tempo em brincadeiras solitárias, diferentemente do que a literatura apresenta.

Para promover a inserção de crianças cegas em creches e pré-escola, somado ao atendimento especializado, deve estar presente no contexto escolar as interações entre crianças cegas e videntes, que podem gerar benefícios ao desenvolvimento geral das crianças cegas. Portanto, conhecer as características das interações sociais entre crianças cegas e videntes possibilita criar estratégias que propiciam interações significativas entre essas crianças no contexto escolar. No presente estudo foi possível perceber que as situações de atividades semi-estruturadas em grupo possibilitaram maior interação entre a criança cega e seus colegas videntes favorecendo, dessa forma, sua participação nas atividades realizadas na escola.

O presente trabalho aponta, ainda, para a necessária reflexão sobre as implicações da inclusão quando se pretende que ela ultrapasse a mera presença da criança na escola. A necessidade de acompanhamento da criança cega que recebeu estimulação assistemática e a importância do suporte aos adultos que com ela convivem, tais como a professora, a mãe, a recreacionista, mostram que a simples presença da criança no ambiente escolar não foi suficiente para caracterizar sua inclusão. As atividades de rotina acompanhadas de um programa de intervenção permitiram verificar algumas modificações positivas no repertório da criança na direção da independência e autonomia de uma criança cega. A estimulação planejada permitiu aumentar o potencial de desenvolvimento da criança,

maximizar o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como ofereceu condições favoráveis à aquisição de novos desempenhos.

É preciso destacar que independente do nível de deficiência, se a criança tem ou não deficiências adicionais, o que interessa é que devidamente estimulada ela pode adquirir novos desempenhos, e superar seus limites. Dessa forma, o curso do desenvolvimento não deve ser determinado por referência da criança vidente, pois cada criança cega tem seus limites e seu curso próprio de desenvolvimento. É preciso que os estudos estejam voltados para o que a criança cega é capaz de desempenhar e não para a ausência ou presença de visão.

Nesse estudo a criança cega que recebeu estimulação constante e especializada apresentou repertório semelhante ao que é esperado para a criança vidente. Além disso, a criança cega que recebeu estimulação assistemática, apesar de apresentar atrasos no desenvolvimento global, adquiriu novos desempenhos em seu repertório com apenas 18 sessões de intervenção. Diante desses resultados, pode-se afirmar que não seria adequado caracterizar a interação social de crianças cegas a partir da caracterização das crianças videntes. Ao contrário, seria relevante caracterizar a interação social da criança cega a partir de comparações com outras crianças que apresentam a mesma deficiência. Dessa forma, pode-se evitar generalizações equivocadas, ou seja, afirmar que a população cega realiza determinados comportamentos com base apenas no que é esperado da criança vidente. Destaca-se ainda que é necessário o desenvolvimento de estudos que visem obter o padrão de comportamentos da população de crianças cegas e não tomar como parâmetro o padrão da criança vidente.

De modo geral, os resultados desse estudo, embora não permitam generalizações em função da pequena amostra, evidenciam importantes aspectos acerca da interação social de crianças cegas e crianças videntes. Além disso, esse estudo fornece estratégias para promover a interação social e o desenvolvimento motor de crianças cegas, contribuindo de modo significativo para futuras intervenções.

REFERÊNCIAS

- BANKOFF, A. D. P.; BEKEDORF, R. Bases neurofisiológicas do equilíbrio corporal. *Revista Digital - Buenos Aires*, 11, p. 106. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 2 maio, 2007.
- BATISTA, C.G. Crianças com problemas orgânicos: contribuições e riscos de prognósticos psicológicos. *Educar*, Curitiba, v. 23, n. 1, p. 45-63, 2004.
- BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 7-15, 2005.
- BATISTA, C. G.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In: NOVO, H. A.; MENANDRO, M. C. S. (Org.), *Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano*. Vitória: UFES. (2000). p. 157-174.
- BRAMBRING, M. Integration of children with visual impairment in regular preschools. *Child: Care, Health and Development*, v. 27, n. 5, p. 425-438, 2001.
- BRAZ, G. R. C. *Brincando e aprendendo com jogos sensoriais*. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- BRUNO, M. M. G. *Desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. Rio de Janeiro: Laramara, 1993.
- CARVALHO et al. Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 2, p. 91-99, 2002.
- CARVALHO, A. M. A.; RUBIANO, M. R. B. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 171-187.
- CELESTE, M. Play behaviors and social interactions of a child who is blind: in theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Baltimore, v. 100, n. 2, p. 75-90, 2006.
- CONDEMARÍN, M.; MILICÍC, N. *Cada dia um jogo*. Campinas: Editorial Psy Workshopsy, 1996.
- COSTA, C. S. L. *Um estudo de caso com uma criança cega e uma vidente (gêmeas idênticas): habilidades sociais das crianças, crenças e práticas educativas da mãe*. 2005, 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- CROCKER, A. D.; ORR, R. R. Social behaviors of children with visual impairments enrolled in preschool programs. *Exceptional Children*, v. 62, n. 5, p. 451-462, 1996.
- CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da criança com deficiência visual e interação mãe-criança: algumas considerações. *Psicologia, Saúde e Doenças*, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 33-46, 2003.
- CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 393-412, 2006.

- D'ALLURA, T. Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Baltimore, v. 96, n. 9, p. 577-584, 2002.
- DEACOVE, J. *Manual de jogos cooperativos*. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2002.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- DIAS, M. E. P. *Ver, Não ver e conviver: o desenvolvimento da criança cega*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1995. Vol. 6.
- ERWIN, E. J. Social participation of young children with visual impairment in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Baltimore, v. 87, n. 5, p. 138-142, 1993.
- FARIAS, G. C. Intervenção precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos de idade. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2004a.
- FARIAS, G. C. Efeitos de um programa de intervenção precoce aplicado a uma criança cega para desenvolver suas aquisições básicas de motricidade, linguagem, competência social e cognição. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, 9-18, 2004b.
- FIGUEIRA, M. M. A. Assistência fisioterápica à criança portadora de cegueira congênita. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 1-19, 1996.
- GARGIULO, R. M. *Special education in contemporary society: an introduction to exceptionality*. Thomson: Belmont, 2006.
- GIL, M. S. C.; ALMEIDA, N. V. F. de. *Brincando na creche: programa de atendimento a bebês*. São Carlos: EdUFSCar, 2001.
- GIL, M. S. C.; ALMEIDA, N. V. F. de. *Estudos avançados do desenvolvimento infantil*. São Carlos: EdUFSCar, 2005.
- GIL, M. S. C.; ALMEIDA, N. V. F.; NASCIMENTO, M. H. *Efeito da organização do espaço físico sobre a frequência e a qualidade de interação entre crianças de 2-3 anos*. 2001. mimeo.
- GRAZIANO, R. M.; LEONE, C. R. Problemas oftalmológicos mais frequentes e desenvolvimento visual do pré-termo extremo. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 81, n. 1, p. 95-100, 2005.
- HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- HEWARD, L. H. *Exceptional children: an introduction to special education*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

- HUEARA, L. et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 351-368, 2006.
- KEKELIS, L. S. Peer interaction in childhood: the impact of visual impairment. In: SACKS, S. Z.; KEKELIS, L. S.; GAILORD-ROSS, R. J. (Org.), *The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies*. New York: American Foundation for the Blind, 1997. p. 13-35.
- KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004.
- LEME, M. E. S. *A representação da realidade em pessoas cegas desde o nascimento*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Campinas, Campinas.
- MALTA, J. et al. Desempenho funcional de crianças com deficiência visual, atendidas no Departamento de Estimulação Visual da Fundação Altino Ventura. *Arquivo Brasileiro de Oftalmologia*, São Paulo, v. 69, n. 4, p. 571-574, 2006.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARTINS, S. C. (Org.), *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.
- _____. Construindo um “locus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.), *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 221-230.
- MOTTA, M. P. Atividades da vida diária: importante instrumento na habilitação do deficiente visual. *Mundo Saúde*, v. 25, n. 4, p. 358-360, 2001.
- NAVARRO, A. S. et al. Coordenação motora e equilíbrio não são totalmente desenvolvidos em crianças cegas com sete anos. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, São Paulo, v. 62, n. 3A, p. 654-657, 2004.
- OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MASCHESI, A. (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 183-197.
- OLIVEIRA, J. P. *Análise do uso da linguagem em crianças com deficiência visual sob uma perspectiva funcional*. 2004, 205f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- OLIVEIRA, I. C. C. *Infâncias: o valor do lúdico nas tramas do trabalho infantil*. 2004, 212f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.11, n. 3, p. 409-428, 2005.

- OLIVEIRA, Z. M. R. et al. *Creches, crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- PARSONS, S. Function of play in low vision children (Part 1): a review of the research and literature. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Baltimore, v. 80, n. 3, p. 627-630, 1986.
- PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Aprendendo sobre eventos físicos com parceiros de idade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, N., p. 1-28, 2005a.
- PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005b.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- PRETTE, A. et al. A utilização do objeto nas interações pró-sociais apresentadas por crianças da pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 2, n. 3, p. 245-264, 1986.
- RETTIG, M. The play of young children with visual impairments: characteristics and interventions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Baltimore, v. 88, n. 9, p. 410-420, 1994.
- RODRIGUES, M. R. C. Estimulação precoce: a contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 21, p. 15-16, 2002.
- RUSSELL, D. et al. Administration and scoring. In RUSSELL, D. et al. (Org.). *Gross Motor Function Measure Manual*. Toronto: McMaster University, 1993.
- SANTOS, F. D. *A aceitação e o enfrentamento da cegueira na idade adulta*. 2004, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- SILVA, C. C. B. *O lugar do jogo e do brinquedo nas escolas especiais da educação infantil*. 2003, 179f. Tese de Doutorado do Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo,
- SILVEIRA, A. D.; LOGUERCIO, L. C.; SPERB, T. M. A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n. 1, p. 133-146, 2000.
- SLEEUWENHOEK, H. C.; BOTER, R. D.; VERMEER, A. Perceptual-motor performance and the social development of visual impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Baltimore, v.89, n. 4, p. 359-367, 1995.
- SOUZA, I. C. *Características das interações entre bebês mediadas por diferentes estruturas de brinquedos*. São Carlos: Departamento de Psicologia, 2006. Monografia de Iniciação Científica. Universidade Federal de São Carlos.

TRÖSTER, H.; BRAMBRING, M. Early social-emocional development in blind infants. *Child Care Health and Development*, v. 18, n. 4, p. 207-227, 1992.

TRÖSTER, H.; BRAMBRING, M. The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Baltimore, v. 88, n. 9, p. 421-432, 1994.

VITAL, M. L. N. V.; GIL, M. S. C. A.; ALMEIDA, N. V. F. Estimulação precoce pela brincadeira e a promoção do desenvolvimento. In: XV JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES DE LA AUGM: INVESTIGACIÓN, INTEGRACIÓN Y DESARROLLO, 2007, Asunción. Resúmenes da XV Jornadas de Jóvenes Investigadores de La AUGM. Asunción: Universidad Nacional de Asunción, 2007. p. 150.

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

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. *O inventário portage operacionalizado: intervenção com famílias*. São Paulo: Memnon, 2001.

APÊNDICE A - Atividades gerais realizadas durante o período de intervenção

As atividades realizadas durante a intervenção são apresentadas a seguir no Quadro 1. A realização dessas atividades dependia da disposição das crianças durante a sessão, e, por esse motivo não foi possível realizá-las em todas as sessões registradas.

Quadro 1: Atividades realizadas em cada sessão durante o período de intervenção.

SESSÃO	ATIVIDADES E BRINCADEIRAS INDIVIDUAIS	BRINCADEIRAS EM GRUPO
7	Andar Latinha (Realizar movimento manual) Locomover-se utilizando velocípede	“Trenzinho” Locomover-se utilizando velocípede
9	Orientação e mobilidade	
10	Nomear/Identificar partes do corpo Pular	
12	Pular	“Andando com Cuidado” “Mudando o Sentido” “Dentro e Fora” “Brincadeira de Roda”
13		“Brincadeira de Roda” “Gelo” “Dentro e Fora” “O Cravo e a Rosa” “Brincadeira de Roda”
14	Orientar-se pelo som produzido - Lateridade Pular Girar Balançar chocalho Mastigar	
15	Andar rápido	Brincadeira na mesa
16	Utilizar sanitário Lavar as mãos (com sabonete) Secar as mãos Bater palmas Pular	“Trenzinho” “Brincadeira de Roda”
18	Manusear massa de modelar (realizar movimento manual) Pular	Cantar e bater palmas “Andando com Cuidado” Brincadeira com pandeiro
19	Mastigar Pular	
20	Pular Bater palmas Brincadeiras com movimentos de girar e balanço	Cantar e bater palmas “Brincadeira de Roda” “Gelo” “Dentro e Fora” “Brincadeira de Roda” Cantar com chocalho
21	Andar utilizando um bambolê Correr	“Escravo de Jó” “O Cravo e a Rosa” Brincadeira com bambolê
22		“Ovo Quente e Gelo” “Andando com Cuidado” “Brincadeira de Roda” Cantar e bater palmas
23		“Rodinha do Abraço”

As **atividades individuais** com a criança cega HEA foram realizadas com o intuito de estimular o desenvolvimento motor dessa criança. Essas atividades individuais eram requisito para a participação da criança cega nas atividades em grupo, por exemplo, a atividade “Latinha (realizar movimento manual)” foi realizada apenas com a criança cega para que aprendesse a colocar a mão dentro da lata, pegar a bola e retirá-la. Ao adquirir esses movimentos a criança foi capaz de participar da brincadeira “Dentro e fora” realizada em grupo. Para que a criança adquirisse os desempenhos motores foram utilizados vários ambientes da escola: sala de aula, pátio, corredores, banheiro e parque. As atividades para estimular o desenvolvimento motor eram realizadas de forma lúdica para motivar a participação da criança. A maioria das atividades e brincadeiras individuais eram realizadas com música cantada.

Foram desenvolvidas também **brincadeiras em grupo** para promover a interação da criança cega com as crianças videntes, além de estimular seu desempenho motor, utilizando para isso diversas brincadeiras em sala de aula. Cantava-se música na maioria das atividades em grupo nas quais as crianças ajudavam a cantar, por exemplo: “Brincadeira na mesa”, “Cantar e bater palmas”, “Brincadeira com pandeiro”, “Cantar com chocalho”, “Brincadeira com bambolê”. Essas cinco atividades consistiam basicamente de auxiliar na interação das crianças videntes quando essas se aproximavam da criança cega, cantando, fazendo carinho ou chamando HEA pelo nome. As crianças videntes também se aproximavam para bater palmas nas mãos de HEA (que ficava com as mãos paradas) cantando a música “Atirei o pau no gato”, depois eram orientadas à trocar de posição: HEA batia palmas nas mãos da criança vidente que permanecia parada.

Ao contrário das atividades citadas acima, as outras atividades do Quadro 1 eram baseadas em um planejamento para execução, como por exemplo, “Escravo de Jó”, “Andando com cuidado”, “Dentro e fora”. Em grande parte dessas atividades foi verificada a participação da professora. As crianças eram solicitadas a ficar no centro da sala e aguardar as instruções da brincadeira para então participar.

APÊNDICE B - Descrição de alguns registros das sessões

PARTICIPANTE - H

ANTES DA INTERVENÇÃO

SESSÃO 1

Data: 14/08/06	Início: 9:00	Término: 11:15	Duração: 2h e 15min
-----------------------	---------------------	-----------------------	----------------------------

Registro: Manual

Local: Pátio

Postura: Sentado em um banco

Atividade Proposta: Merenda e Recreação

Atividade em Andamento:

Algumas crianças estavam comendo sentadas em volta da mesa e outras correndo pelo pátio. H estava sentado sozinho em um banco afastado da mesa. Uma recreacionista estava em pé a um metro e meio. A pesquisadora se aproximou falando com H e sentou ao lado. Ele subiu em seu colo, ela se levantou e de mãos dadas deu uma volta com ele no pátio. Algumas criança se aproximaram, deram as mãos a pesquisadora, que falou o nome delas para H, e tentaram pegar na mão dele para caminhar junto. H se soltou e se afastou solicitando os braços da pesquisadora.

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado na mesa

Atividade Proposta: Atividade pedagógica

Atividade em Andamento:

As crianças estavam sentadas na mesa realizando uma atividade de pintura. A professora levantou H do tapete e o levou até a mesa para trabalhar com massinha de modelar. H foi contrariado e ficou apenas trinta segundos sentado na mesa; se levantou, procurou com o pé o tapete e se deitou.

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Deitado no tapete

Atividade Proposta: Brincadeira livre

Atividade em Andamento:

As crianças estavam brincando com os brinquedos que a professora espalhou na sala. H estava deitado no tapete esfregando os olhos e se balançando, depois de um tempo se sentou e começou a bater com o joelho em sua mão, que estava em cima do olho esquerdo. Permaneceu um tempo apresentando esse comportamento até que a professora sentou ao lado dele e começou a cantar “O sapo não lava o pé”, ele ria se deitava e esticava o corpo tremendo um pouco e contraindo os pés.

SESSÃO 2

Data: 17/08/06	Início: 9:00	Término: 11:15	Duração: 2h e 15min
-----------------------	---------------------	-----------------------	----------------------------

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Deitado no tapete

Atividade Proposta: Brincadeira livre

Atividade em Andamento:

As crianças brincaram pela sala com os brinquedos que a professora espalhou no tapete. H explorou os brinquedos que estavam em volta de si a maior parte do tempo deitado.

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Atividade pedagógica

Atividade em Andamento:

As crianças estavam trabalhando com massinha de modelar, H não passou nem um minuto sentado com os colegas, se dirigiu ao tapete e se deitou.

SESSÃO 3

Data: 21/08/06 **Início:** 9:00 **Término:** 11:15 **Duração:** 2h e 15min

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Atividade Pedagógica

Atividade em Andamento:

A professora levou H para sentar com as outras crianças em volta da mesa. As crianças videntes estavam fazendo uma atividade de pintura com giz de cera. Depois de dois minutos sentado sem fazer a atividade, H se levantou e se jogou no chão, bateu com a cabeça na parede e ficou esbravejando, querendo chorar. A professora tentou acalmá-lo, mas não obteve sucesso e só após entregar a mamadeira ele se calou, deitou e ficou quieto bebendo o leite.

Registro: Manual

Local: No tapete

Postura: Deitado

Atividade Proposta: Brincadeira livre

Atividade em Andamento:

As crianças estavam brincando pela sala com ursos, bonecas, carrinhos. Depois que H terminou de tomar a mamadeira ficou bastante irritado e impaciente. Ele levantava o tronco e se debatia no chão. Ele batia a cabeça no chão e com as duas mãos dava tapas nos ouvidos gemendo e “resmungando”, se sentava e depois de um tempo voltava a deitar. As crianças estavam fazendo muito barulho, falando muito alto. A professora tentou brincar um pouco com ele de “Atirei o pau no gato”, ele ficou com as mãos paradas e levantadas e a professora cantou batendo em suas mãos. Durante a brincadeira ele demonstrou um ar de riso. A professora chamou um colega para bater na mão dele. Depois de um tempo ficou sozinho novamente e voltou a ficar irritado. A professora ligou o som. Deitado, ele ria e se balançava ao som da música.

SESSÃO 4

Data: 24/08/06 **Início:** 9:00 **Término:** 11:15 **Duração:** 2h e 15min

Registro: Manual

Local: No tapete

Postura: Deitado

Atividade Proposta: Brincadeira livre

Atividade em Andamento:

As crianças estavam brincando pela sala. S se aproximou de H chamando seu nome e batendo palma. H reagiu se levantando, rindo e movendo o corpo e principalmente os braços. Outras crianças da sala observaram o que S fazia e se aproximaram para fazer o mesmo. Ele demonstrou ficar contente. Depois de um tempo H voltou a ficar sozinho brincando de levantar um telefone (que não era mais utilizado pela escola) e jogá-lo no chão fazendo um grande barulho. Repetia esse movimento várias vezes e colocava o fio do telefone em volta do pescoço. A professora ainda tentou realizar a interação de H com outros coleguinhas. Q se aproximou tentando brincar com ele, mas não conseguiu que ele interagisse com ela.

SESSÃO 5

Data: 29/08/06 **Início:** 9:30 **Término:** 11:15 **Duração:** 1h e 45min

Registro: VT (Duração: 8 min)

Local: Sala de aula

Postura: Deitado / Sentado / Em pé

Atividade Proposta: Atividade pedagógica

Atividade em Andamento:

A professora estava ajudando Q a brincar com H. Ela estava tentando que os dois brincassem juntos no tapete. Q pediu para H levantar a cabeça do chão pra brincar de bola. As outras crianças estavam fazendo um trabalho de pintura. A professora sentou ao lado do H com L e Q e ficaram brincando de “Atirei o pau no gato” (L bateu palmas nas mãos do H) e cantando. Ao terminar a música H se abaixava, deitando a cabeça no chão. Quando a professora se afastou, as duas se afastaram também. Depois de um tempo a professora mandou Q brincar com H. Ela se aproximou, fez carinho na cabeça dele, mas ele não levantou. H só brincou quando a professora levantou sua cabeça. Quando a professora se afastou, a brincadeira parou novamente. H ficou sentado sozinho no tapete fazendo besourinho com a boca por uns cinco minutos. A professora entregou a mamadeira e ele ficou bebendo deitado durante o tempo restante da filmagem.

Registro: VT (50 min)**Local:** Sala de aula**Postura:** Deitado**Atividade Proposta:** Brincadeira Livre**Atividade em Andamento:**

A professora despejou ursos e bonecos no tapete. Cada criança correu para pegar um brinquedo e H permaneceu deitado. A professora se aproximou e entregou um urso, que ele soltou sem explorar. As crianças ficaram brincando e H ficou batendo no ouvido e chorando. Q a pedido da professora se aproximou e entregou um urso ao H, ele não pegou e ela se afastou. Passou onze minutos sozinho sentado no tapete fazendo besourinho até que a professora trouxe peças de encaixe para brincar com ele, mas ele largava as peças e se jogava no chão. Depois a professora tentou brincar de “Atirei o pau no gato”; ele ficava com as mãos levantadas para a professora bater e depois ele batia nas mãos dela. B sentou ao lado e riu com a professora cantando e H batendo palma. A professora puxou B, colocou em seu colo de frente para H e o auxiliou a bater palmas nas mãos dele, como ela estava fazendo, enquanto cantava. Quando a professora pediu para ele brincar com B, ele empurrou com os pés, retirando B do colo da professora e se sentou no colo dela. Depois de um tempo H se deitou no tapete, a professora voltou a se aproximar e entregou um pandeiro. As crianças se aproximaram querendo ver o brinquedo. A professora ficou batendo o pandeiro, mas não despertou o interesse de H, ele procurou o colo dela e ficou sem querer sair. Q também tentou bater o pandeiro para ele. A professora tentou andar pela sala com ele, mas ele acabou se chateando, se jogou no tapete e ficou se balançando para um lado e para o outro. Ficou desse jeito por sete minutos até a recreacionista chegar para levá-lo ao banheiro. Ela encontrou dificuldades porque H se irritou e se debateu sem querer ir trocar a fralda. Ele se jogou pedindo colo com os braços e a recreacionista o carregou. Ele voltou chorando, irritado e permaneceu deitado no tapete.

Registro: VT (Duração: 5 min)**Local:** Sala de aula**Postura:** Deitado**Atividade Proposta:** Atividade pedagógica – Massinha de modelar**Atividade em Andamento:**

As crianças terminaram de ajudar a guardar os brinquedos e se sentaram em volta da mesa para trabalhar com massinha de modelar como a professora solicitou. H estava deitado no tapete, às vezes fazendo besourinho. Depois de alguns minutos a professora tentou fazer com que ficasse sentado na mesa; ele se levantou irritado se debatendo e se jogou no chão chorando. A professora o colocou de volta no tapete e entregou a massinha, que ele jogou para o lado sem querer manusear. As crianças continuaram trabalhando.

SESSÃO 6**Data:** 31/08/06**Início:** 09:00**Término:** 11:15**Duração:** 2h e 15min**Registro:** Manual**Local:** Sala de aula**Postura:** Sentado**Atividade Proposta:** Atividade pedagógica – massinha de modelar**Atividade em Andamento:**

Ao entrar na sala a professora levou H para a mesa e disse que não saísse do lugar. Ele escondia o rosto, depois levantava com raiva esbravejando, derrubando cadeira e o que tinha em cima da mesa. Foi

preciso que a professora ficasse atrás dele impedindo que se levantasse e saísse dali. Ela entregou a massinha demonstrando como manipular e ele repetiu por um curto período de tempo (meio minuto).

Registro: VT (Duração: 30 min)

Local: Sala de aula

Postura: Deitado

Atividade Proposta: Brincadeira Livre

Atividade em Andamento:

As crianças estavam brincando com peças de encaixe e H estava deitado no tapete tomando mamadeira, se balançando e às vezes apresentando comportamentos auto-estimulatórios. Ele ficou 27 minutos dessa maneira. Depois de terminar a mamadeira começou a se levantar e se sentar pulando. Ele repetiu esse movimento várias vezes. B disse surpresa: “Tia ele pula!”. A professora confirmou dizendo que ele pulava. H se deitou novamente quando a professora tentou fazê-lo colocar uma peça dentro do saco de guardar brinquedos. As crianças formaram fila, a professora mandou H levantar, mas ele não obedeceu. Ela tentou levá-lo, mas ele puxou a mão. Tentou por várias vezes levá-lo a força, ele se jogava deixando o corpo mole. Ela tentou mais algumas vezes e ele ficou em pé.

Registro: VT (Duração: 10 min)

Local: Pátio

Postura: Em pé / Sentado

Atividade Proposta: Ensaio

Atividade em Andamento:

As crianças estavam no pátio em pé e algumas sentadas no banco. H estava sentado no chão batendo o joelho na mão que estava em cima do olho esquerdo. Ficou desse jeito até a professora arrumar as crianças em roda e levá-lo. A professora tentou fazer com que ele desse a mão ao J e a D, ele puxou a mão. A professora pegou na mão dele e ele não segurava a de J, e assim a roda se desfez. Ele saiu da roda e ficou procurando o banco para sentar. A professora tentou trazê-lo de volta para a roda, mas ele não foi. Ficou sentado próximo do som. Depois de alguns minutos, a professora fez a roda novamente, segurou uma das mãos do H e pediu a recreacionista para segurar a outra. Ele rodou fazendo barulho de besouro com a boca. Depois de seis voltas a professora desfez a roda, mandou que todos sentassem no chão e juntou as crianças em par. H ficou com C, eles tinham que bater as palmas das mãos ao som da música. H não bateu, se jogou no chão, se debatendo de um lado para o outro e dando tapas no ouvido. A professora sentou ele novamente com esforço e aproximou C, que se afastou ao ver que H tinha urinado no chão, mas ficou batendo no dorso da mão dele. A professora percebeu que ele tinha urinado na roupa, demonstrou pena e foi bater palmas na mão dele no lugar do C. A recreacionista tentou levá-lo para levar ao banheiro e ele se jogou no chão irritado chorando, deixando as pernas moles para não ficar em pé.

DURANTE A INTERVENÇÃO

SESSÃO 7

Data: 14/09/06 **Início:** 09:00 **Término:** 11:40 **Duração:** 2h e 40min

Registro: Manual

Local: Pátio

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Merenda e Recreação

Atividade em Andamento:

As crianças estavam merendando. A pesquisadora se aproximou do H, que estava sentado no banco a 1,5 metros e o chamou. Ele levantou e foi até a pesquisadora, que começou a caminhar pelo pátio com ele. H se dirigiu para onde vinha uma maior luminosidade. A pesquisadora o acompanhou e eles desceram para o parque. Quando ele colocou os pés na areia começou a querer chorar, a pesquisadora tentou levá-lo de volta para o pátio, mas ele ficou se jogando. A pesquisadora o levou nos braços e o colocou no banco, ele desceu do banco, se jogou no chão se mordendo e batendo nos ouvidos.

Registro: Manual

Local: Sala de aula

<p>Postura: Sentado Atividade Proposta: Atividade Pedagógica – Massinha de modelar Atividade em Andamento:</p>
<p>As crianças estavam trabalhando com massinha de modelar. A professora colocou H na cadeira, a pesquisadora se aproximou e juntas começaram a incentivá-lo a colocar a massinha dentro de uma lata e depois retirar. Essa estimulação durou uns dez minutos e todas as vezes que ele colocava ou retirava a pesquisadora e a professora o elogiavam.</p>

<p>Registro: Manual Local: Sala de aula Postura: Em pé / Sentado Atividade Proposta: Brincadeira Livre Atividade em Andamento:</p>
<p>As crianças estavam espalhadas pela sala, umas brincando de casinha com as cadeiras e outras correndo. H andou bastante pela sala, sempre tendo o tapete como referência. Ele explorou os brinquedos que estavam pelo tapete e próximos a esse.</p>

<p>Registro: Manual Local: Pátio Postura: Em pé Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida - “Trenzinho” Atividade em Andamento:</p>
<p>A pesquisadora convidou as crianças para brincar de “Trenzinho”. Ela colocou H na frente segurando o dedo da professora e organizou as outras crianças em fila. Atrás do H estava o B segurando sua camisa. A professora começou a sair da sala em direção ao pátio e a pesquisadora fez o barulho do trem: “Piuí, chec, chec, chec, chec, chec, chec!”. As crianças começaram a rir e a imitar. No pátio a professora soltou a mão do H e a pesquisadora andou de costas de frente para ele o chamando, ele riu bastante e caminhou tentando alcançar a pesquisadora. Depois de uns cinco passos, parou, sentou e não quis andar mais.</p>

<p>Registro: Manual Local: Pátio Postura: Sentado Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida Atividade em Andamento:</p>
<p>A pesquisadora procurou estimular o desenvolvimento motor do H utilizando “velocípedes”. Enquanto as outras crianças revezavam a utilização de três velocípedes, a pesquisadora e a professora ensinavam H a como mexer os pés para colocar a velocípede em movimento. Quando o pé saía do pedal, elas paravam de empurrar e pediam para que ele colocasse o pé de volta. Depois de três tentativas ele atendeu o pedido e toda vez que o pé saía do pedal e a velocípede parava ele colocava de volta. A professora segurou as mãos dele no guidon e a pesquisadora moveu os pés dele no pedal, e depois trocaram de posição. Depois de cinco voltas no pátio, elas começaram a deixar o pé dele solto no pedal para que pudesse sentir o movimento. Quando decidiram parar avisando-o para descer, ele se debruçou no guidon segurando com força e colocando os pés no pedal. A pesquisadora e a professora tentaram parar a brincadeira outras vezes, ele abaixava a cabeça e quando elas avisavam que iam dar mais uma volta, ele levantava a cabeça rapidamente e colocava o pé no pedal.</p>

<p>Intervenção: H e colegas. Entrevista do Portage com a professora.</p>

SESSÃO 8

Data: 18/09/06	Início: 09	Término: 11:30	Duração: 2h e 30min
-----------------------	-------------------	-----------------------	----------------------------

<p>Registro: Manual Local: Casa da mãe do H e Escola</p>
<p>Intervenção: A pesquisadora entrevistou, aplicou o Inventário Portage e orientou a mãe para levar H a uma Fonoaudióloga. A pesquisadora também foi na escola entrevistar a professora.</p>

SESSÃO 9

Data: 26/09/06	Início: 08:50	Término: 11:30	Duração: 2h e 50min
-----------------------	----------------------	-----------------------	----------------------------

Registro: Manual**Local:** Parque**Postura:** Sentado**Atividade Proposta:** Educação Física**Atividade em Andamento:**

As crianças estavam em roda com a professora de Educação Física, que realizava uma atividade dirigida. H estava sentado no balanço, empurrando devagar os pés no chão fazendo o balanço se movimentar ao lado da recreacionista que estava em pé.

Registro: Manual**Local:** Pátio**Postura:** Sentado**Atividade Proposta:** Merenda e Recreação**Atividade em Andamento:**

Assim que a recreacionista terminou de alimentar H, a pesquisadora o chamou para passear. Ele sorriu e se levantou procurando a pesquisadora. Ela deu algumas voltas no pátio e quando o chamou para se sentar, ele fez barulho, vocalizando e permaneceu em pé indicando que queria andar mais. A pesquisadora continuou a andar com ele pelo pátio, ele ria bastante e demonstrava estar contente. A pesquisadora o conduziu até a sala ensinando o caminho, colocando sua mão na parede e portas. Na sala a pesquisadora tentou trabalhar com chocalho. A professora, meia hora depois, também tentou estimular o andar dele. Ela o soltou no corredor e começou a chamá-lo para alcançá-la. Quando ela soltava sua mão, ele sentava no chão, vocalizando irritado.

Registro: Manual**Local:** Sala de aula**Postura:** Sentado**Atividade Proposta:** Brincadeira Livre**Atividade em Andamento:**

H estava sentado no tapete, Q se aproximou e tentou brincar com ele várias vezes (em torno de sete tentativas). Ela chamou seu nome, tentou brincar utilizando o chocalho que a pesquisadora levou. A pesquisadora e a professora avisavam ao H que a colega (falavam o nome) queria brincar com ele.

Intervenção: H e colegas. Entrevista do Inventário Portage com a professora.

Recreacionista – a pesquisadora orientou para não carregar H no colo, mas fazê-lo andar no chão.

SESSÃO 10

Data: 28/09/06	Início: 09:00	Término: 11:30	Duração: 2h e 30min
-----------------------	----------------------	-----------------------	----------------------------

Registro: Manual**Local:** Sala de aula**Postura:** Deitado**Atividade Proposta:** Brincadeira Livre**Atividade em Andamento:**

H estava com uma mudança de humor, vocalizava irritado e se balançava. A professora se aproximou dele e perguntou o que ele queria. Depois de um tempo ele parou, se distraíndo com algo. As crianças estavam brincando pela sala. S iniciou várias tentativas de interação com H. Ela brincou no tapete ao lado dele, cantando e batendo palma. H ria, se levantava e se mexia todo, depois levantava e curvava o corpo várias vezes. Ficou em torno de dez minutos apresentando esse comportamento. S se afastou e depois de alguns minutos retornou, deitou ao lado do H, tentou abraçá-lo e brincar com ele utilizando um boneco de apito.

Registro: Manual**Local:** Sala de aula**Postura:** Sentado**Atividade Proposta:** Atividade pedagógica – Massinha de modelar

Atividade em Andamento:

A professora conduziu H para se sentar junto com as outras crianças dizendo que ele tinha que trabalhar um pouco. Depois de uns cinco minutos H se levantou para sair da mesa e se dirigiu ao tapete. S disse que não era para levantar, mandou que ele sentasse e entregou a massinha de modelar na mão dele. S riu em direção a professora e a pesquisadora, dizendo que ele não queria brincar. Ela ficou ao lado dele, que manuseava a massinha com a palma da mão.

Intervenção: H. Entrevista do Inventário Portage com a professora.

SESSÃO 11

Data: 29/09/06 **Início:** 09:00 **Término:** 10:45 **Duração:** 1h e 45min

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta:

Atividade em Andamento:

H estava bastante impaciente e irritado durante o tempo que ficou na sala. Foi embora cedo.

Intervenção: Entrevista do Inventário Portage com a professora.

SESSÃO 12

Data: 05/10/06 **Início:** 09:00 **Término:** 11:30 **Duração:** 2h e 30min

Registro: Manual

Local: Pátio

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Merenda e Recreação

Atividade em Andamento:

A pesquisadora começou a cantar “Atirei o pau no gato” com H sentado em seu colo batendo em suas mãos. Depois mudou a entonação da voz de forma mais empolgante e rápida. Ele riu bastante e começou a acompanhar batendo palmas mais rápido e com mais força. A pesquisadora ficou alternando a velocidade e entonação da voz. Ele participou da brincadeira durante o tempo restante do recreio (15 minutos).

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Em pé / Sentado

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida - “Andando com cuidado”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora solicitou que todas as crianças comessem a andar espalhadas pela sala (a professora guiou H) e avisou que quando ela falasse “sentados”, elas teriam que se sentar onde estivessem. As crianças atenderam a solicitação, mas ficaram muito juntas e a pesquisadora separou. Ela iniciou a brincadeira balançando o chocalho para H, que seguiu o som. H sentou depois de uns quatro passos e a pesquisadora escolheu para vendar os olhos a criança mais próxima dele. Ana Livia escolheu o colega que desejava encontrar e seguiu o som do chocalho, as outras crianças fizeram o mesmo (com exceção de duas que não quiseram vendar os olhos). G escolheu H para encontrar.

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Em pé

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida - “Mudando o sentido”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora organizou a roda para brincar de “Mudando o sentido”, com o intuito de trabalhar a noção de esquerda/direita. A professora segurou uma das mãos do H e a pesquisadora outra. Foi necessário que a pesquisadora comesse a cantar, pois o estímulo de ir para a direita ou para a esquerda não foi suficiente para manter H na brincadeira. Cantaram “Atirei o pau no gato”, “Caranguejo peixe é”

e “Ciranda, cirandinha”. Nas duas primeiras músicas quando chegava à parte final ele sentava no chão como as outras crianças.

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida - “Dentro e Fora”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora organizou uma fileira de crianças com latinhas nas mãos sentadas bem encostadas umas nas outras. A pesquisadora explicou que eles teriam que retirar a bolinha de dentro da lata do colega do lado esquerdo e colocar dentro da sua. E assim a bolinha vai passando pelos colegas até o final, voltando inverte a direção, retirando a bola da latinha do colega da direita. H ficou em uma das pontas da fileira sendo auxiliado pela pesquisadora e professorar a segurar sua lata, retirar a bola da latinha do colega ao lado e colocar dentro da sua. Ele pegava a bola e as duas o elogiavam. No entanto, ele não colocou dentro da lata. H participou da brincadeira até seu término, não se levantando em momento algum.

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura:

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “Brincadeira de Roda”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora repetiu a brincadeira de roda com as crianças e a professora, só que dessa vez com H segurando as mãos de colegas na esquerda e na direita. Enquanto a pesquisadora cantava (“Ciranda, cirandinha”) e conduzia a roda a professora auxiliou orientando para que os colegas conduzissem H direito. Ele participou durante toda a brincadeira.

Intervenção: Entrevista do Inventário Portage com a professora. H e colegas. Mãe do H – A pesquisadora orientou para colocá-lo no Pré e não no Jardim Infantil.

SESSÃO 13

Data: 06/10/06

Início: 09:00

Término: 11:30

Duração: 2h e 30min

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Em pé

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “Brincadeira de Roda”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora retirou o tapete do meio da sala e propôs a brincadeira de roda para as crianças. A professora segurou a mão de H de um lado e C segurou do outro. H permaneceu de mãos dadas com C durante toda a brincadeira e quando fazia menção de que iria se sentar a professora o puxava conduzindo a roda e a pesquisadora cantava com mais empolgação.

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “Gelo”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora pediu para que as crianças sentassem em roda no chão e aguardassem que ela ia buscar uma surpresa. Ao voltar verificou que as crianças estavam curiosas porque a professora ficou criando um suspense para o que a pesquisadora ia trazer, até as duas crianças que não queriam participar se sentaram na roda. A pesquisadora pediu para que as crianças fechassem os olhos e abrissem suas mão com a palma para cima. Ao fazerem isso a pesquisadora foi passando o gelo nas mãos estendidas. Algumas crianças perguntavam o que era. H ficou surpreso e esfregou a mão na roupa. A pesquisadora explicou que eles teriam que passar o gelo de mão em mão para o colega da direita antes que derretesse na sua mão. As crianças adoraram a brincadeira e o H riu bastante, principalmente quando a pesquisadora e a professora falavam empolgadas para todos: “Passa, passa, rapidinho!”, “Vai derreter!”. E as crianças repetiam várias vezes surpresas: “Está diminuindo!”. Enquanto a pesquisadora auxiliava as crianças a passarem o gelo, a professora ajudava H guiando suas mãos.

Registro: Manual
Local: Sala de aula
Postura: Em pé
Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “O Cravo e a Rosa”
Atividade em Andamento:

A pesquisadora solicitou a professora que levantasse as mãos junto com as do H fazendo um “túnel” e organizou as outras crianças em fila. Orientou a professora a prender entre ela e H a criança que estivesse passando por baixo na hora em que a pesquisadora parasse de cantar e perguntasse se a criança queria pêra (atrás da professora) ou maçã (atrás de H). Dependendo da escolha a criança ficava atrás do H ou da professora. A pesquisadora cantou e puxou a fila até que todas as crianças fosse pegadas pela professora e pelo H. Ele participou da brincadeira inteira.

Intervenção: H e colegas.
 Recreacionista – a pesquisadora orientou para alimentar H na mesa junto com as outras crianças.

SESSÃO 14

Data: 11/10/06 **Início:** 09:00 **Término:** 11:30 **Duração:** 2h e 30min

Registro: Manual
Local: Salda de aula
Postura: Sentado
Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida
Atividade em Andamento:

A pesquisadora cantava “O sapo não lava o pé” e o H se levantava. Ela cantou bantendo os pés no chão com força e com ritmo. Depois a pesquisadora começou a realizar esses movimentos andando ao redor do tapete, para um lado e depois para outro por várias vezes, cantando e balançando um chocalho. H se virava na direção em que a pesquisadora se movia, mantendo-se de frente para ela. Ele riu bastante e pulou muito demonstrando alegria. Depois a pesquisadora entregou o chocalho para H, explicando o que era, e toda vez que ele balançava ao som da música ela o elogiava dizendo “Muito bem H, balance”. A pesquisadora voltou a se mover por volta do tapete e ele agora girava mantendo-se de frente para ela e balançava o chocalho. Quando a pesquisadora percebeu que ele estava bastante suado, sentou-se de frente para ele e começou a cantar “Atirei o pau no gato” solicitando que ele batesse palmas nas mãos dela; ele atendeu. Depois que descansaram um pouco, a pesquisadora ficou em pé e começou a cantar novamente “O sapo não lava o pé” mudando a entonação da voz, ele ficou muito eufórico pulando e rindo.

Intervenção: Estimulação de H para orientar-se pelo som.

SESSÃO 15

Data: 17/10/06 **Início:** 09:00 **Término:** 10:30 **Duração:** 1h e 30min

Registro: Manual
Local: Pátio
Postura: Sentado / Em pé
Atividade Proposta: Merenda e Recreação
Atividade em Andamento:

A recreacionista conseguiu dar a comida toda ao H. Ao terminar de comer, a pesquisadora se colocou na frente dele e o chamou, ele levantou e procurou a pesquisadora. Ao encontrar a pesquisadora começou a andar pelo pátio de mãos dadas e ela repetindo que estavam passeando. Ele caminhou rindo. Uma música começou a tocar no pátio, mas H continuou caminhando. Depois de dar sete voltas no pátio ele conduziu a pesquisadora na direção de onde vinha luminosidade. Seguiram, desceram para o parque. A pesquisadora falou do balanço, ele procurou sozinho com as mãos e se sentou. Estava se balançando, a pesquisadora perguntou “Vamos girar H?”, com um tom de voz bem empolgante e começou a girar o balanço enroscando as correntes. Depois que ela soltou, desenroscando rapidinho, H riu bastante. Tocou a sirene encerrando o recreio e a pesquisadora o chamou falando “Vamos H acabou o recreio”. Ele vocalizou chateado e a pesquisadora tentou pegar em sua mão, mas ele segurou com força o balanço. Quando a pesquisadora falou firme para sair e segurou o balanço para ele não se balançar, ele ficou em pé e depois se jogou no chão. A pesquisadora falou firme: “Andando”, e ele subiu para o pátio andando

de mãos dadas com ela.

Registro: Manual
Local: Sala de aula
Postura: Sentado
Atividade Proposta: Atividade pedagógica
Atividade em Andamento:

As crianças estavam em volta da mesa realizando um trabalho de pintura. A professora trabalhou com H, tentando que ele colocasse a bolinha de massinha dentro da lata e depois retirasse. Depois que a professora se afastou, H ficou batendo a mão na mesa e S pediu para que ele parasse de bater para que ela pudesse pintar o desenho que a professora entregou. Depois de uns cinco minutos, S tentou pegar na mão dele e ele soltou, mas dessa vez permitiu que ela alisasse o dorso de sua mão por um tempo. A pesquisadora explicou que era a coleguinha S fazendo carinho nele. Depois de um tempo H explorou a mesa, alisou a superfície. H passou mais de meia hora sentado e depois se levantou procurando o tapete.

Registro: Manual
Local: Sala de aula
Postura: Sentado / Deitado
Atividade Proposta: Atividade pedagógica
Atividade em Andamento:

A professora começou a reclamar com S, que começou a chorar. H se deitou e colocou a cabeça entre o rosto de bruços, a pesquisadora se aproximou e começou a brincar com ele enquanto a professora reclamava com S. A pesquisadora avisou a professora que ele não sabia que a reclamação não era com ele, e ela se aproximou e o abraçou explicando que estava reclamando com S. Depois de quinze minutos H ficou bastante eufórico, pulando muito e vocalizando, estava suado de não parar quieto.

Intervenção: Recreacionista – a pesquisadora orientou para que sempre que levasse H ao banheiro, lembrasse de levar sua toalha e sabonete, solicitando que ele lavasse e secasse as mãos.

SESSÃO 16

Data: 24/10/06 **Início:** 09:00 **Término:** 11:30 **Duração:** 2h e 30min

Registro: Manual
Local: Banheiro
Postura: Em pé
Atividade Proposta: Ir ao banheiro
Atividade em Andamento:

A pesquisadora perguntou a recreacionista se ela estava levando a toalha e o sabonete para H usar, ela respondeu que sim. A recreacionista levantou H pra levá-lo ao banheiro e a pesquisadora acompanhou. Perguntou se ela abaixava e levantava a roupa dele, ela respondeu que sim. A pesquisadora pediu para que ela não abaixasse, nem levantasse, mas pedisse para ele fazer sozinho. Inicialmente ele demorou um pouco para abaixar porque ela sempre fazia, mas ele abaixou. Depois de utilizar o sanitário ela pediu para levantar e ele atendeu logo a solicitação da recreacionista. Na pia a pesquisadora auxiliou a recreacionista fazendo “festa” com o H na lavagem das mãos, ele riu bastante, secou as mãos (a recreacionista segurando o pano) e voltou para sala caminhando, segurando a mão da recreacionista.

Registro: VT (Duração: 8min)
Local: Sala de aula
Postura: Sentado
Atividade Proposta: Atividade pedagógica – Massinha de Modelar
Atividade em Andamento:

H estava sentado com as outras crianças em volta da mesa. A pesquisadora tentou estimular linguagem e depois de um tempo pegou uma bolinha de massinha para L levar para H. AL seguiu querendo entregar também. A pesquisadora disse que primeiro a L entregava e depois era a vez dela e orientou como elas deveriam entregar: encostando na mão dele e avisando que deveriam falar seus nomes. Q disse à pesquisadora que H quase tinha falado o nome dela. Ele estava impaciente querendo a mamadeira, se levantou da cadeira, saiu andando pela sala e se sentou no tapete. A pesquisadora colocou H em pé para brincar de “Atirei o pau no gato”, primeiro com AL, que bateu palmas nas mãos dele. Depois foi a vez de L e Q que estavam aguardando a vez. Na hora da L e da Q a pesquisadora solicitou para que elas

ficassem com as mãos paradas e pediu para que H batesse, avisando que era a vez dele. Ele bateu nas mãos das duas ao som da música que a pesquisadora cantava com as crianças.

Registro: VT (Duração: 2 min)

Local: Sala de aula

Postura: Em pé

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “Trenzinho”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora chamou H para brincar de trem e pediu para ele se levantar. H se levantou e a pesquisadora e a professora organizaram a fila. A pesquisadora pediu para a professora andar na frente puxando H pela mão e B foi logo atrás segurando em H. O Trenzinho deu três voltas pela sala e depois a pesquisadora elogiou batendo palmas.

Registro: VT (Duração: 4 min)

Local: Sala de aula

Postura: Em pé

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “Brincadeira de Roda”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora e a professora organizaram a roda e começaram a cantar “Ciranda, cirandinha” e “Caranguejo peixe é”. A pesquisadora juntou as mãos do H com C e G. As crianças rodavam sozinhas, sem a pesquisadora e a professora. H se abaixava no final da música e as crianças se abaixavam juntas. A pesquisadora repetiu a brincadeira mais uma vez, ele segurando a mão do C e da professora. Quando ele se abaixava sentando no chão no final da música, a pesquisadora mudava a entonação da voz cantando de forma mais empolgante e ele participava novamente. H segurou durante toda a brincadeira a mão de C.

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Brincadeira Livre

Atividade em Andamento:

Várias crianças procuraram H para brincar (Q, B, AL, P). A pesquisadora cantou ao lado das crianças e H pulou e riu bastante. A professora se aproximou e ficou repetindo o nome dele devagar e ele vocalizou o som de “i” da terminação do nome.

Intervenção: H e colegas.

Mãe do H – A pesquisadora orientou a mãe para que ela alimentasse H com comidas sólidas, explicando que ele precisava desenvolver a mastigação para possibilitar o desenvolvimento das articulações necessárias à fala. Orientou avisando também que os profissionais que trabalham com ele já deveriam estar estimulando a Orientação e Mobilidade há muito tempo. Explicou que era preciso explorar a sensibilidade que ele tinha à luz.

Recreacionista – A pesquisadora orientou novamente para solicitar que H abaixasse, levantasse a roupa, lavasse as mãos utilizando sabonete e secasse em uma toalha.

SESSÃO 17

Data: 25/10/06

Início: 10:30

Término: 11:30

Duração: 1h

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Deitado

Atividade Proposta: Brincadeira Livre

Atividade em Andamento:

A professora avisou a pesquisadora que H reagia rindo bastante e pulando quando escutava alguém falando o nome e sobrenome dele. A pesquisadora sentou no tapete e ficou repetindo seu nome, depois brincou com o chocalho. A pesquisadora foi explorando e repetindo palavras que tinham acento agudo como “céu”, ele riu em reação a essas palavras.

Intervenção: H

SESSÃO 18

Data: 27/10/06	Início: 09:30	Término: 11:30	Duração: 2h e 45min
-----------------------	----------------------	-----------------------	----------------------------

Registro: VT (Duração: 9 min)**Local:** Sala de aula**Postura:** Sentado / Em pé**Atividade Proposta:** Brincadeira Dirigida – “Andando com Cuidado”**Atividade em Andamento:**

A pesquisadora retirou o tapete e pediu às crianças para ficarem no centro da sala. AL estava cantando para H, K, MF, L, HF e G estavam em volta dele batendo palmas. A pesquisadora disse a ele que era a coleguinha AL que estava cantando a música do “Pintinho Amarelinho”. A pesquisadora pediu as crianças para andarem pela sala e tentou levantar H. Ele pediu colo, estendendo os braços, mas a pesquisadora não deu. Ela explicou às crianças que quando falasse “sentados”, todos deveriam se sentar onde estivessem. H seguiu o som do chocalho ficando ao lado do J, que vendou os olhos para encontrar um colega. H se levantou, foi para o outro lado da sala e se sentou. A pesquisadora continuou a brincadeira, mas H ainda não tinha tomado a mamadeira e por esse motivo foi difícil conseguir que participasse durante toda a brincadeira. A pesquisadora e a professora não quiseram dar a mamadeira antes das brincadeiras para que ele tomasse junto com todas as outras crianças na “Hora do Lanchinho”. Ele se irritou bastante, chorando e se acalmou apenas quando a professora entregou a mamadeira, ela resolveu entregar o lanche das outras crianças também.

Registro: VT (Duração: 8 min)**Local:** Sala de aula**Postura:** Sentado / Em pé**Atividade Proposta:** Brincadeira Livre**Atividade em Andamento:**

A pesquisadora pegou um pandeiro de brinquedo e entregou ao H. GA, AL e Q se aproximaram do H. GA pegou o pandeiro que o ele derrubou ao lado e ficou de frente batendo e cantando “O sapo não lava o pé”. H se levantou pulando e rindo. A pesquisadora se aproximou pedindo para que ela cantasse mais alto. HF e G se aproximaram do grupo. H em pé tocou no rosto da Q e ela avisou a pesquisadora rindo. AL disse a GA que era a vez dela, pegou o pandeiro, começou a bater e cantar para H. Ele continuou pulando e a pesquisadora avisou que era a AL cantando. HF pediu para cantar e bater um pouco. Depois foi a vez de Q bater e cantar. A pesquisadora avisou que era Q que estava brincando. Depois que as crianças foram brincar com os brinquedos espalhados pela sala e ficaram apenas a pesquisadora com Q e H no tapete. A pesquisadora pediu que Q repetisse o nome e sobrenome e ela repetia. Depois de um tempo a pesquisadora voltou a cantar tocando pandeiro e colocou Q em seu colo no tapete pedindo para que ela batesse o pandeiro e repetisse “O céu do (nome e sobrenome de H)”, ela repetiu e H pulou rindo bastante. A pesquisadora avisou que era Q, repetindo o nome dela para ele. H pulou tanto que ficou suado. Depois a pesquisadora entregou o pandeiro a ele e disse que era a vez dele bater, elas repetiam “O céu do (nome e sobrenome de H)” e ele balançava o pandeiro fazendo barulho. Q começou a fazer cócegas nos pés e pernas do H e a pesquisadora avisou que era a mão da Q. Ela ficou subindo do pé para a perna e a pesquisadora começou a cantar “A formiguinha subindo pela perna”. H deixou cair o pandeiro, Q entregou em sua mão, ele pegou e ficou batendo com as duas mãos.

Intervenção: H e colegas**SESSÃO 19**

Data: 01/11/06	Início: 09:00	Término: 11:15	Duração: 1h e 45min
-----------------------	----------------------	-----------------------	----------------------------

Registro: Manual**Local:** Sala de aula**Postura:** Deitado**Atividade Proposta:** Hora do Lanchinho**Atividade em Andamento:**

As crianças estavam sentadas na mesa lanchando e a pesquisadora e a professora tentaram fazer com que H comesse um biscoito, ele jogou para o lado. Depois começou a vocalizar chateado. A professora o colocou no tapete e entregou suco em um copo com tampa e um bico para beber, ele jogou longe e molhou o tapete e os braços da professora. Ele estava irritado desde a hora em que voltou do recreio,

chorou, se debateu, mas quando a professora entregou a mamadeira, ele ficou quieto bebendo deitado.

Registro: Manual

Local: Pátio

Postura: Em pé

Atividade Proposta: Assistir apresentação

Atividade em Andamento:

Um grupo de crianças estava se apresentando no pátio cantando, como se fossem o grupo musical “Rebeldes”. Um dos componentes pegou a mão do H, que estava dançando (dando pulos e se balançando) com a professora, e o trouxe para frente do palco. H foi levado pelo componente e quando esse o soltou, começou a andar, a professora pegou a sua mão e o trouxe de volta. Ele continuou pulando com a professora ao som da música.

Intervenção: H

SESSÃO 20

Data: 07/11/06

Início: 09:30

Término: 11:30

Duração: 2h

Registro: VT (Duração: 1 min)

Local: Sala de aula

Postura: Em pé

Atividade Proposta: Atividade pedagógica

Atividade em Andamento:

H estava em pé e L, S e P estavam sentadas em volta dele no tapete cantando. A pesquisadora sugeriu que falassem “O céu do (nome e sobrenome de H)” e elas repetiam. AL se aproximou, sentou junto e começou a cantar “O sapo não lava o pé” batendo palma e as outras meninas começaram a fazer o mesmo. Depois falavam o nome e sobrenome de H. H também bateu palmas algumas vezes.

Registro: VT (Duração: 13 min)

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “Gelo”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora retirou o tapete e organizou com a professora as crianças sentadas em roda no chão. As crianças perguntavam o que iam fazer e a pesquisadora respondia que tinham que ficar com os olhos fechados e sentados coladinhos com os colegas. A pesquisadora pediu mais uma vez para ficarem com os olhos fechados e as mãos estendidas para frente. Depois foi passando o gelo na mão de cada criança e perguntando “O que eu tenho?”. Ao terminar de passar na mão de todas as crianças, avisou que a brincadeira ia começar, explicou que deveriam passar o gelo rapidinho para o colega ao lado antes que derretesse. Começou pelo H e o gelo foi passando, ele ficou empolgado com a voz da pesquisadora e da professora falando “Passa rápido! Rapidinho!” e repetindo o nome de cada criança que pegava o gelo. Elas falavam também: “Está derretendo, está ficando pequeno”. A pesquisadora repetiu a brincadeira, pediu para refazerem a roda e mostrou que o gelo era maior. Iniciou pelo H, a professora o auxiliou na passagem do gelo e a pesquisadora auxiliou as outras crianças que repetiam entusiasmadas: “Está gelado tia”. H ficou entre L e HF durante a brincadeira e riu bastante.

Registro: VT (Duração: 8 min)

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “Dentro e Fora”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora organizou as crianças sentadas em uma linha e H ficou em uma das pontas. Ela distribuiu latinhas para cada uma das crianças. H quis ficar em pé, mas a professora o colocou sentado. A pesquisadora explicou que as crianças deveriam retirar a bolinha lata do colega e colocar dentro da sua. A brincadeira começou na ponta da fila pelo H, a professora e a pesquisadora auxiliaram no momento em que ele deveria retirar e passar a bolinha. HF voltou do banheiro e sentou ao lado do H, que já estava ao lado da AL. A bolinha passou quatro vezes pelas crianças, depois que elas começaram a sair da fila e rolar as latas no chão, a pesquisadora encerrou a brincadeira. Quando a bolinha chegou ao H a pesquisadora bateu palmas para todos, se aproximou dele e elogiou.

<p>Registro: VT (Duração: 3 min) Local: Sala de aula Postura: Em pé Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “<u>Brincadeira de Roda</u>” Atividade em Andamento:</p> <p>A pesquisadora e a professora organizaram a roda e H foi colocado entre K e HF para segurar as mãos deles. Ele brincou de roda segurando nas mãos dos colegas. A pesquisadora e crianças cantavam “Caranguejo peixe é” e no final da música H se sentava no chão como as outras crianças faziam. Repetiram a música duas vezes. H participou durante todo o tempo da brincadeira, fazendo o que os colegas faziam. A pesquisadora parou a brincadeira porque as crianças já estavam bastante suadas e cansadas.</p>

<p>Registro: VT (Duração: 10 min) Local: Sala de aula Postura: Sentado Atividade Proposta: Brincadeira Livre Atividade em Andamento:</p> <p>Depois que a pesquisadora encerrou a brincadeira, a professora colocou o tapete na sala e H se sentou. AL e HF se aproximaram do H e a AL começou a cantar “Caranguejo peixe é” e depois “O sapo não lava o pé” batendo no brinquedo de apito. H ficou em pé e deu vários pulos. L também se aproximou e ficou cantando junto. Depois de alguns minutos foram brincar de casinha e S se aproximou do H e a pesquisadora entregou um chocalho para ela bater. As duas ficaram cantando a música da “Pipoca” e H pulou rindo bastante.</p>

<p>Registro: Manual Local: Sala de aula Postura: Em pé Atividade Proposta: Brincadeira dirigida Atividade em Andamento:</p> <p>A pesquisadora cantou a música da “Pipoca”, bem rápido, batendo um pandeiro de brinquedo. H riu bastante e pulou sem parar. Depois de um tempo ele se deitou no tapete e a pesquisadora levantou suas pernas e realizou a brincadeira de cantar “Atirei o pau no gato”, só que dessa vez batendo suas mãos nos pés dele. A pesquisadora deu várias batidinhas nas partes do corpo perguntando “Cadê o nariz/barriga/costas/pernas/pé do H?”. A pesquisadora pediu um “Uta” (abraço), ele deu e ela fez “festa” fazendo carinho nele. Ele ficou em seu colo e ela o virou de cabeça pra baixo para que ele tocasse no chão e depois o levantou de volta. Ela fez esse movimento várias vezes e ele deu altas gargalhadas e ficou bastante eufórico. Quando a pesquisadora sentou com ele indicando que ia parar ele empurrou os pés se jogando para trás, ela o segurou, continuou a brincadeira. Ao retornar a brincar ele começou a rir novamente. A pesquisadora repetiu a brincadeira várias vezes. Ele ficou bastante suado. Depois abraçada a ele começou a girar para um lado e para outro, virou ele de costas, segurando por debaixo das axilas e girou. Ele ficou com as pernas soltas no ar rodando. A euforia e gargalhadas dele aumentaram e a pesquisadora repetiu a brincadeira mais vezes.</p>

Intervenção: H e colegas.

SESSÃO 21

Data: 08/11/06	Início: 8:30	Término: 11:30	Duração: 3h
-----------------------	---------------------	-----------------------	--------------------

<p>Registro: VT (Duração: 7 min) Local: Sala de aula Postura: Sentado Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “<u>Escravo de Jó</u>” Atividade em Andamento:</p> <p>A pesquisadora e a professora organizaram as crianças em roda sentadas no tapete. A pesquisadora explicou que as crianças deveriam bater a “batata rocha” (brinquedo) no chão e passar para o colega. Ela estava sentada ao lado do H, que estava ao lado da L, a professora estava sentada do outro lado da roda. A pesquisadora e a professora começaram a cantar a música “Escravo de Jó”. H curvou a cabeça no joelho, a batata chegou para ele, a pesquisadora auxiliou para receber da L e disse para levantar a cabeça</p>

quando ele passou a batata. Ele levantou a cabeça atendendo ao pedido e teve a iniciativa de começar a bater palmas, as outras crianças acompanharam batendo também. L entregou a batata na mão (como a pesquisadora explicou) e H segurou sem jogá-la, passou a batata com auxílio da pesquisadora e continuou batendo palmas. Depois de três rodadas a pesquisadora explicou que deveriam passar mais rápido, que era para passar rapidinho para o colega. A música cantada de forma mais rápida deixou H empolgado. Ele participou de toda a brincadeira.

Registro: VT (Duração: 4 min)

Local: Sala de aula

Postura: Em pé

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “O Cravo e a Rosa”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora pediu para que as crianças formassem uma fila atrás dela. Elogiou as crianças e a professora ficou com H de mãos dadas e levantadas fazendo o “túnel” para que elas passassem por baixo. A pesquisadora orientou a professora para que quando ela parasse de cantar prendesse com H a criança que estivesse passando por baixo e perguntasse se ela queria pêra ou maçã. Escolhendo pêra a criança ficava atrás da professora e escolhendo maçã ela ficava atrás do H. A professora deveria mudar as frutas a cada criança pega. Começaram a cantar e a pesquisadora foi puxando a fila para passar por baixo do “túnel”. A primeira criança a ser pega foi S, ela ficou atrás do H. A segunda foi L que ficou atrás da professora. A terceira foi AL, que ficou atrás do H e o último foi HF que ficou atrás da professora. Depois a pesquisadora tentou repetir a brincadeira, mas com H de mãos dadas com o colega HF, formando o “túnel”. As crianças foram pegar a lancheira e se sentaram para lanche. A pesquisadora e a professora ficaram passando por baixo do túnel que H e HF fizeram. Quando a pesquisadora mudou a entonação da voz, cantando de forma mais empolgante, H soltou a mão do colega e começou a rir dando pulos.

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Deitado / Sentado

Atividade Proposta: Brincadeira Livre

Atividade em Andamento:

A pesquisadora entregou um bambolê para H explicando o que era e tentou fazer com que ele andasse com o brinquedo. A pesquisadora e a professora levaram H ao banheiro caminhando dentro do bambolê e segurando as bordas. Na volta, ele ficou explorando o objeto, colocou os pés dentro, depois as mãos, depois o corpo todo, girou para um lado e para o outro, levantou e abaixou o bambolê. Ele repetiu esses movimentos e demonstrou ter gostado do objeto. Alguns colegas se aproximavam e puxavam o bambolê (L, Q, S, HF, K), ele segurava firme e puxava de volta.

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Brincadeira Livre

Atividade em Andamento:

A pesquisadora ficou estimulando a linguagem de H, ela repetia as palavras, falava “Agora é a sua vez” e aguardava que ele vocalizasse em resposta. Repetiu bastante a palavra “papai” e ele vocalizou “pa”. Duas crianças que não procuravam com frequência H para brincar o procuraram. AL cantou batendo palma e L se aproximou fazendo o mesmo. A pesquisadora incentivou para que continuassem.

Registro: Manual

Local: Pátio

Postura: Em pé

Atividade Proposta: Brincadeira Livre

Atividade em Andamento:

As crianças estavam espalhadas pelo pátio brincando com bambolê e a pesquisadora e a professora andando com H pelo pátio dentro do bambolê, segurando as bordas. Depois a pesquisadora retirou o bambolê e sugeriu que corressem com H para que ele ganhasse força, equilíbrio, firmeza e flexibilidade nas pernas. Elas seguravam nas mãos e embaixo das axilas dele e corriam. Depois de um tempo foram segurando com menos firmeza, servindo apenas de apoio para que ele não caísse durante a corrida. Ele deu muitas gargalhadas e não quis parar de correr, quando a pesquisadora e a professora paravam, ele vocalizava querendo chorar, segurava nas mãos delas puxando e começava a correr rindo bastante. A

brincadeira durou em torno de meia hora.

Intervenção: H e colegas.

SESSÃO 22

Data: 14/11/06 **Início:** 9:30 **Término:** 11:30 **Duração:** 2h

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Escutar a professora

Atividade em Andamento:

H estava sentado junto com as outras crianças em volta da mesa e a professora estava conversando com eles. A professora explicou que eles precisavam fazer a fila para retornar a sala caminhando devagar, sem correr e sem se espalhar, para que H pudesse acompanhar a todos. H colocou as mãos nos ombros do colega para voltar pra sala, atendendo as ordens da professora.

Registro: VT (Duração: 9 min)

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida - “Ovo Quente e Gelo”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora organizou as crianças sentadas em roda e avisou que tinha trazido uma surpresa e que elas deveriam fechar os olhos e estender as mãos para frente. Começou colocando e retirando um ovo quente na mão do H, que esfregou as mãos. As outras crianças receberam o ovo também, falaram empolgadas que o ovo estava quente, balançaram as mãos e esfregaram umas nas outras. Depois de passar o ovo na mão de todas as crianças a pesquisadora explicou que elas deveriam passar o ovo rapidinho para o colega ao lado antes que esfriasse. A professora auxiliou H a passar o ovo para K e receber da MF. Depois de duas rodadas, a pesquisadora incluiu outro ovo quente na roda. Após mais duas voltas, ela incluiu outro gelo, que passou mais duas vezes antes de encerrar a brincadeira. H ficou sentado como as outras crianças e participou de toda brincadeira, mas como a pesquisadora não cantou, H deu mais trabalho para ficar sentado sozinho sem o auxílio da professora.

Registro: VT (Duração: 15 min)

Local: Sala de aula

Postura: Sentado / Em pé

Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “Andando com Cuidado”

Atividade em Andamento:

A pesquisadora explicou que todos deveriam ficar em pé e passear pela sala, ela retirou o tapete e disse que quando falasse “Sentou”, todos deveriam sentar onde estivessem. A pesquisadora pediu para H ficar em pé, ele atendeu e ela começou a balançar o chocalho para ele segui-la. Ele deu dois passos e a pesquisadora perguntou as crianças quem queria procurar um colega. AL foi a primeira a vendar os olhos e escolheu encontrar P, ela encontrou seguindo o chocalho da pesquisadora. Ao chegar na P foi a vez dela e assim a brincadeira continuou. A pesquisadora avisava ao H de quem era a vez. Depois que a maioria das crianças vendou os olhos, a pesquisadora chamou o H para seguir o chocalho e encontrar AL. G que estava sentado ao lado disse: “Ele quer brincar hoje”. A pesquisadora falou para H que G estava chamando para brincar. G começou a bater palmas para que H ficasse em pé. Ele ficava e depois sentava. G disse à pesquisadora que tinha que cantar para ele ficar em pé e a pesquisadora pediu que ele cantasse para H. A professora levantou H e ele deu três passos seguindo a pesquisadora. H ficava em pé e sentava enquanto era a vez de outras crianças. MF seguiu o chocalho para achar H. D disse que queria encontrar H e a pesquisadora guiou o chocalho até ele, ele ficou em pé e deu alguns pulos quando ela disse que D o tinha encontrado. Depois a pesquisadora entregou o chocalho para uma criança guiar a outra. Tentou que H seguisse MF, que balançava o chocalho. As outras crianças já estavam fazendo muito barulho e ele não escutou. No final da brincadeira a pesquisadora perguntou se eles perceberam como foi andar com os olhos fechados, sem ver nada. Ela perguntou também quem ficou com medo de cair e explicou que H andava daquele jeito, sem ver e que eles deveriam ajudá-lo a caminhar sem bater.

<p>Registro: VT (Duração: 2 min) Local: Sala de aula Postura: Em pé Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “<u>Brincadeira de Roda</u>” Atividade em Andamento:</p>
<p>A pesquisadora e a professora organizaram a roda e H ficou de mãos dadas com K e P. Cantaram “Ciranda, cirandinha” e “Caranguejo peixe é” e no final da música as crianças se sentavam. Os componentes da roda eram somente as crianças, a pesquisadora e a professora ficaram apenas cantando.</p>

<p>Registro: Manual Local: Sala der aula Postura: Atividade Proposta: Brincadeira Livre Atividade em Andamento:</p>
<p>Depois das brincadeiras dirigidas, H sentou no tapete, G se aproximou e ficou batendo palma e cantando para H.</p>

<p>Intervenção: H e colegas.</p>

SESSÃO 23

<p>Data: 28/11/06 Início: Término: Duração:</p>
--

<p>Registro: VT (Duração: 1 min) Local: Sala de aula Postura: Em pé Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “<u>Trenzinho</u>” Atividade em Andamento:</p>
<p>A pesquisadora pediu ao H para ficar em pé e as outras crianças para formarem fila pra brincar de trenzinho. H andou seguindo o trem segurando nos ombros do K. H riu com a professora o auxiliando e a pesquisadora cantando “Piuí, chec, chec”.</p>

<p>Registro: VT (Duração: 1 min) Local: Sala de aula Postura: Sentado / Em pé Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida – “<u>Rodinha do Abraço</u>” Atividade em Andamento:</p>
<p>A pesquisadora organizou as crianças em roda e explicou que a brincadeira consistia em dar um abraço no colega ao lado. Começou pelo H, a pesquisadora tentou que ele desse um “Uta” (abraço) na P. Em pé, os dois se abraçaram. H abraçou forte e mordeu P, a pesquisadora explicou que ele não tinha feito por maldade.</p>

<p>Intervenção: H e colegas.</p>

SESSÃO 24

<p>Data: 01/12/06 Início: 9:00 Término: 11:15 Duração: 2h e 15min</p>
--

<p>Registro: VT (Duração: 19 min) Local: Pátio Postura: Em pé Atividade Proposta: Formatura e Apresentação Atividade em Andamento:</p>
<p>Os pais, professores e crianças de outras turmas estavam sentados aguardando as solenidades. A professora entrou segurando a mão do H, que era o primeiro da fila, e os colegas seguiram atrás. As crianças ficaram em pé uma ao lado da outra para cantar o Hino Nacional e o Hino da cidade. Durante o Hino H permaneceu em pé na frente da professora ao lado dos colegas. Depois que receberam uma foto da turma e um beijo da professora, as crianças saíram do palco para se fantasiar. A diretora anunciou as crianças, a música começou a tocar e os meninos entraram fantasiados de “Soldadinhos de Chumbo”. H seguiu com as mãos nos ombros do K até o local onde deveriam ficar. Ficou parado em pé no lugar</p>

correto e as meninas entraram dançando fantasiadas de “Bailarinas”. S se aproximou do H dançando em volta dele, depois pegou sua mão e começou a rodar com ele.

Intervenção: H

DESCRIÇÃO DAS SESSÕES
PARTICIPANTE - L

SESSÃO 1

Data: 24/10/06 **Início:** 15:00 **Término:** 16:40 **Duração:** 1h e 40min

Registro: Manual
Local: Pátio
Postura: Em pé
Atividade Proposta: Brincadeira Dirigida
Atividade em Andamento:

Duas professoras juntaram suas turmas de cinco anos no pátio para realizar uma atividade voltada para o tema do Trânsito. Algumas crianças eram placas (seguravam placas em pé) e outras eram carros (vestiam um carro feito de cartolina que tinha frente e trás). L foi escolhido pela professora para ser um dos carros e decidiu quem o acompanharia (S). Ele entrou na fila de carros com a colega, que também era carro e ficou com a mão dentro da “roupa de carro” batendo no lado esquerdo como se estivesse apertando a buzina e fazendo o som com a boca. Ele não parou quieto e conversou bastante com todos.

Registro: Manual
Local: Sala de aula
Postura: Sentado
Atividade Proposta: Aguardar os pais
Atividade em Andamento:

A professora pediu para que todos arrumassem seu material e sentassem em seu lugar. L entrou pela sala procurou sua cadeira, sentou e arrumou sua mochila.

SESSÃO 2

Data: 06/11/06 **Início:** 13:00 **Término:** 16:30 **Duração:** 3h e 30min

Registro: Manual
Local: Sala de aula
Postura: Sentado
Atividade Proposta: Atividade pedagógica
Atividade em Andamento:

Todas as crianças estavam sentadas realizando a tarefa que a professora solicitou: contornar o molde da bandeira de São Carlos e depois pintar. A professora sentou ao lado do L e entregou o molde da bandeira para ele contornar, depois perguntou como ele queria o trabalho, se contornado de tinta alto-relevo, barbante ou fita. Ele escolheu cola e a professora contornou o risco feito por ele em volta do molde. A professora disse que ele precisava esperar secar. Ele pediu para brincar enquanto aguardava. A professora permitiu, ele se levantou e foi até o armário sozinho, abriu e começou a escolher algo para brincar, pegou o pote com massinha de modelar e escolheu pelo cheiro, avisando que ia escolher a mais cheirosa. A professora indicou outra mesa pra brincar para não atrapalhar quem já estava pintando. Ele sentou e começou a modelar. Primeiro fez um celular e ficou dizendo: “Faz de conta que é um celular” e falava com os colegas, que respondiam da outra mesa como se estivessem falando pelo telefone com ele. Ele fingiu que desligou e depois ligou para outro colega dizendo que o celular dele estava uma porcaria, que precisava trocar. Brincou uns oito minutos dessa forma e depois começou a fazer uma cobra. Ele disse: “Professora olha o tamanho da minha cobra, é enorme!” e a professora confirmava. Depois desmanchou a cobra e ficou perguntando “Professora olha o que eu fiz, sabe o que é?” Ele fez uma roda juntando as duas pontas da cobra. Desmanchou, fez duas pernas e moveu fazendo de conta que elas estavam andando em cima da mesa. Perguntou aos colegas “Ei! Diz o que eu fiz, diz o que é isso”. Os colegas responderam. Ele se levantou e foi até a professora, perguntou se a bandeira dele já havia secado para pintar e colocou a mão. A professora disse que não. Quando as crianças falavam de algo que ele não

conhecia, ele perguntava o que era tal coisa. A professora chamou as crianças para a merenda. L arrumou as pernas de massinha e avisou que ninguém podia mexer.

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Atividade pedagógica

Atividade em Andamento:

L sentou em sua cadeira e foi pintar a bandeira. Pediu ajuda à professora para pintar a árvore pequena dentro da bandeira, ela ajudou e depois sentou a seu lado pedindo para que retirasse seu material da mochila. Ele retirou a reglete e a prancheta, a professora ditou as letras da palavra bandeira e ele foi escrevendo com o punção em Braille. A professora recortou a palavra e eles colaram na folha onde estava pintada a bandeira com contornos em alto-relevo. Quando foi guardar seu material o punção caiu no chão. Ele procurou com as mãos e não encontrou, começou a chorar, e quando a professora falou “L está perto de você”, ele parou de chorar e procurou com calma, ela disse a direção e ele encontrou.

Registro: Manual

Local: Canteiro de areia

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Brincadeira na areia

Atividade em Andamento:

Quando L entrou na areia, E o chamou para brincar com ela e o conduziu pelo braço até o local onde estava brincando orientando para desviar dos obstáculos. Ele brincou por dez minutos com E e depois começou a brincar com outros colegas (ES e G) de fazer comidinha no “fogão”. Ele explicou as regras e deu ordens. Ele ficou levantando areia para o alto e o vento levou batendo nos outros, a professora reclamou pedindo para ele parar e ele só atendeu depois que ela foi até onde ele estava. A professora falou que ele sempre escolhia com quem queria brincar e que as crianças preferidas para brincar em ordem de preferência eram: S, E, AX e C. Quando a professora mandou que todos voltassem para a sala, L começou a procurar as pazinhas e o balde dele, só não encontrou uma das pás e começou a chorar. B disse que estava na caixa, mas não estava. Ele retornou para a areia procurando. E, ES se aproximaram para ajudar. B começou a irritá-lo, L levantou o balde e jogou com toda força, só que ao invés de bater no B, bateu na E que começou a chorar. A professora foi até lá e mandou ele pedir desculpas porque tinha machucado a colega. Ele não pediu. A professora ameaçou punir, mas não cumpriu. Depois disso os outros saíram da areia e ele ficou sozinho procurando a pá e encontrou.

SESSÃO 3

Data: 08/11/06 **Início:** 14:15 **Término:** 15:30 **Duração:** 1h e 45min

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Atividade pedagógica

Atividade em Andamento:

Todas as crianças estavam realizando desenho livre. L disse à professora o que estava desenhando. Ele fez uma escada e pediu um barbante para contorná-la. A professora sentou ao lado ajudando a cortar os barbantes e passando cola para ele colar. A professora da Educação Física entrou na sala, as crianças correram para abraçá-la e ela os levou para o pátio. As crianças eram muito solidárias com L, várias se prontificaram, sem que ele pedisse, a levá-lo para o pátio. L fugiu duas vezes da Educação Física deixando a professora procurando por ele por toda escola.

SESSÃO 4

Registro: VT (Duração: 19 min)

Local: Canteiro de areia

Postura: Sentado / Em pé / Agachado

Atividade Proposta: Brincadeira na Areia

Atividade em Andamento:

A professora liberou as crianças para irem brincar na areia. De início o L não quis ir, pois queria ir ao parque. A professora disse que depois iriam para o parque. Ele saiu da sala e se dirigiu para a areia. As

crianças estavam espalhadas pela areia. L se sentou. Depois de alguns segundos, AX começou a brincar de pular com Tiago e G. L entrou na brincadeira. AX explicou por onde deveriam pular, depois explicou os movimentos da mão ao L pegando em suas mãos e demonstrando. Ficaram brincando de pular na areia de cima do canteiro e depois fugir do tubarão. S e EV pediram para participar da brincadeira e os meninos deixaram. Depois todos começaram a pular de costas. AX explicou as regras e as crianças seguiram corretamente, inclusive L. Depois de um tempo L saiu da areia, foi beber água e voltou. Quando entrou na areia foi andando até o grupo da S, EV e T e pisoteou o que elas estavam construindo, dizendo que era um terremoto. Depois começou a falar que era o “Lobo Mau” tentando pegá-las. As meninas gritaram correndo dele e chamaram a professora. L se aproximou de uma colega que estava sentada brincando mais afastada e sentou nas costas dela como se estivesse montando um cavalo. A professora chamou atenção, mandando que ele saísse, e precisou ir retirá-lo de cima da menina. L pediu seu balde e a professora entregou. S também pegou o balde dela e chamou L para brincar de fazer bolo na areia. Ela deu a mão a ele, os dois se sentaram e começaram a brincar. Perto deles estavam ES e Bruninho brincando de bolo também. EV e G se aproximaram do L e da S para brincar junto. L disse que o bolo dele estava cheirando, que ia assar e depois de um tempo retirou o balde (fôrma do bolo). G colocou uma bolinha de areia em cima do bolo do L como a EV fez no da S, só que o bolo se desmanchou. L bateu no G chateado. A professora mandou que todos entrassem de volta na sala de aula.

SESSÃO 5

Data: 30/11/06 **Início:** 13:00 **Término:** 16:40 **Duração:** 3h e 40min

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Atividade pedagógica

Atividade em Andamento:

A professora pediu para que as crianças copiassem o que ela escreveu no quadro e desenhassem. A professora sentou ao lado do L, começou a ditar as letras e ele escreveu em Braille.

SESSÃO 6

Data: 01/12/06 **Início:** 14:30 **Término:** 16:30 **Duração:** 2h

Registro: Manual

Local: Sala de aula de outra professora

Postura: Em pé / Sentado

Atividade Proposta: Ensaio

Atividade em Andamento:

L ensaiou eufórico mais uma vez e na sua euforia machucou S que estava atrás dele. Ele se virou, pediu desculpas e deu um beijo na boca dela a abraçando na frente de todos. Ele ficou rindo e S ficou envergonhada.

Registro: Manual e VT (Duração: 2 min)

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Roda dos Brinquedos

Atividade em Andamento:

A professora pediu para que as crianças sentassem em roda no chão para mostrar o brinquedo que haviam trazido (na sexta é dia de trazer brinquedo de casa). As crianças tinham que mostrar aos colegas o brinquedo, dizer de quem tinha ganhado e a professora perguntava se o L queria ver o que era; em caso afirmativo a(o) dona(o) do brinquedo levava para que ele explorasse com as mãos. L disse que o carro dele era de polícias e dava choque, que pegava tudo que era bandido e jogava água quente, fervendo neles, dizia que queimava todos os bandidos.

Registro: VT (Duração: 16 min)

Local: Sala de aula

Postura: Em pé / Sentado / Agachado

Atividade Proposta: Brincadeira Livre

Atividade em Andamento:

A professora liberou as crianças para brincar pela sala. B pegou a mão do L e levou para o grupo de meninos dizendo que L ia brincar com eles (AL, B, M, GI e BI). L começou a fazer barulho de polícia com seu carro e os outros começaram a fugir com seus carros. L girou com o carro várias vezes e empurrou por toda a sala tentando pegar os colegas que diziam que eram bandidos. Alguns colegas que estavam sem carrinho, se aproximavam várias vezes tocando no L, diziam que eram ladrões e corriam. L encontrou um grupo de meninas brincando de casinha pelo som da voz, conversou um pouco e voltou a pegar os colegas. Andava por toda a sala e quando encontrava um colega, agarrava, segurava, soltando depois. L se aproximou do grupo de meninas e perguntou se elas poderiam guardar o carro dele, elas disseram que sim, ele entregou e saiu para pegar os colegas. Pegou um e agarrou sem deixá-lo se soltar. O colega empurrava e ele não soltava. Depois de um tempo soltou o colega e fingiu que estava atirando nele. Depois voltou a pegar seu carro com as meninas. EV mostrou ao L onde tinha um ladrão. Ele segurou o colega, que pedia para L soltá-lo e ele não soltou. Depois de um tempo soltou e começou a andar pela sala com seu carro. E também levou L até onde estavam os “bandidos” escondidos e eles fugiram. L deitou um pouco no colchão, os colegas deitaram perto descansando também e depois voltaram a dizer que eram ladrões e fugir. L voltou a tentar pegá-los. Depois chamou S e ela levou L até o lugar onde estava brincando. A professora mandou guardar os brinquedos para ir merendar. AX levou L até a cadeira dele para que ele guardasse o carro. L iniciou muitas interações, escolheu os colegas com quem queria brincar, chamando pelo nome. Quando as crianças o incomodaram ele bateu e as afastou durante a brincadeira. Ele brincou bastante de faz-de-conta.

Registro: VT (Duração: 24 min)

Local: Canteiro de areia

Postura: Em pé / Sentado / Agachado

Atividade Proposta: Brincadeira na Areia

Atividade em Andamento:

As crianças estavam espalhadas na areia. L se aproximou do canteiro com seu balde e perguntou quem queria brincar com ele. AX respondeu dizendo que queria e o G também se aproximou do L. Os três foram brincar. B já estava no local sentado brincando, BI também se aproximou e GI. AX foi dar cambalhotas com B e os outros ficaram cavando no canto da parede. AL também entrou na brincadeira. L segurou AL e começou a bater nas costas dele com força. Depois de um tempo as crianças foram correr pela areia e L e G ficaram brincando de fazer bolo. Algumas crianças se aproximaram, conversaram com eles e depois saíram. L começou a chorar porque nem ele nem G acharam a pá dele. A professora se aproximou e encontrou a pá. G pegou na mão do L e os dois foram para o outro lado do canteiro brincar com S e E. Próximas delas estavam EV e D. E colocou H próximo dela e da S e G sentou ao lado. L perguntou se elas queriam brincar que ele era o pai, E a mãe e G o filho. S perguntou o que ela era, L disse que ela era a tia, ela disse que queria ser a filha e ele concordou. Os quatro continuaram brincando na areia. Depois de um tempo, L chamou o filho para ir no trabalho do papai (ele) ajudar. Ele perguntou a E se podia ir trabalhar, ela respondeu que sim, e S disse que o filho tinha que ficar porque arrumava muita encrenca. L encheu seu pote de areia, deu “tchau” a E, se levantou e foi para o outro lado do canteiro brincar que estava trabalhando e seu trabalho era rebocar a parede. Ele jogava terra na parede e espalhava com a pá. A professora chamou as crianças para juntar o material e ir para o parque. L juntou seus brinquedos, atravessou o canteiro e entregou a professora. Ele escutou a voz da E e pediu que o levasse para andar na ponte. E se dirigiu a ponte, EV se aproximou e perguntou se ele queria brincar com ela. Ele disse que queria S e as duas foram procurá-la para ele. Encontrando, ele balançou um pouco o balanço em que a S estava, chamou pela E e EV se aproximou oferecendo para levá-lo. Ele deu a mão a EV e foram brincar na ponte.

SESSÃO 7

Data: 07/12/06

Início: 13:45

Término: 16:40

Duração: 4h e 15min

Registro: Manual

Local: Parque

Postura: Sentado / Em pé / De joelhos

Atividade Proposta: Brincadeira livre

Atividade em Andamento:

L subiu nas escadas do escorregador de costas, pulou muito balançando a ponte divertindo todos que estavam em cima dela. A brincadeira atraiu mais crianças que subiram para sentir a ponte balançar. L continuou pulando. Ele subia a escada, atravessava a ponte, escorregava e tornava a fazer tudo sozinho como as outras crianças. L tentou furar a fila várias vezes e a professora ficou chamando atenção de

longe. Quando ele subia a escada, queria descer mesmo tendo criança subindo já no meio da escada, que acabavam tendo que descer nas vezes em que ele não obedecia à professora. Em alguns momentos ele perguntou em voz alta quem iria guiá-lo porque queria subir na casinha. Outras vezes os colegas se ofereciam sem que ele perguntasse. L saiu da ponte, foi para o balanço e ficou se balançando sozinho. Depois de cinco minutos, atendendo ao pedido de GI, foi empurrá-lo no balanço ao lado. Voltou depois de um tempo para a ponte e disse que não ia descer. Perguntou a E se ela morava com ele na ponte, ela respondeu que não descendo o escorregador. Diante da resposta dela ele falou palavras de baixo escalão. A professora repreendeu apenas chamando o nome dele. Várias crianças procuraram L para brincar. Ele inventou as brincadeiras e ditou as regras.

Registro: Manual e VT (Duração: 6 min)

Local: Sala de aula

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Aguardar horário de saída

Atividade em Andamento:

Ao voltar para a sala, AL entrou de olhos fechados tentando chegar até a sua carteira. As crianças guardaram o material escolar. A professora liberou as crianças para escolher um brinquedo no armário, levar para a mesa e ficar brincando sentado. L se dirigiu até o armário, escolheu um pote com blocos de madeira e disse a professora que ia organizar. Arrumou cada bloco lado a lado dentro do pote. Quando se levantou para guardar no armário o pote caiu e as peças se espalharam no chão. Ele chamou a professora para ajudar, mas ela não escutou, ele juntou tudo jogando solto dentro do pote como estava no início.

SESSÃO 8

Data: 12/12/06 **Início:** 13:45 **Término:** 16:30 **Duração:** 2h e 45min

Registro: Manual

Local: Pátio

Postura: Sentado

Atividade Proposta: Lanche e Ensaio

Atividade em Andamento:

As crianças estavam lanchando em volta da mesa e outras crianças de turmas diferentes estavam aguardando o horário do ensaio, todos no pátio. Quando terminaram de lanche a professora sentou as crianças no chão e L ficou rodando, deslizando no chão. Depois a professora levou as crianças para se sentarem em um banco. L apertou abraçando com força um garoto de outra turma que estava sentado ao lado e as colegas falavam o nome dele pedindo que parasse de apertar. Depois chutou quem estava sentado no chão de frente para ele. Empurrou a mesa que as crianças estavam se apoiando. A professora pediu para que ele parasse e L continuou empurrando e conversando com os colegas. Depois que percebeu que a pesquisadora estava atrás dele (sentada), começou a se jogar para trás e colocou a cabeça nas pernas dela, virando para um lado e para outro. A pesquisadora fez cócegas nele deitado e ele disse que se ela continuasse ele ia cair. Depois ele fez cócegas na pesquisadora perguntando se ela tinha cócegas. Na hora da apresentação da sala do L com outra turma de cinco anos a professora colocou uma fita marcando até onde as crianças poderiam ir e levou L para que ele tocasse a fita conhecendo o ambiente. L dançou brincando muito e eufórico. Agarrou e levantou S, que o empurrou, mas não conseguiu se desprender dele. A professora se aproximou e soltou. Depois da dança, quando L voltou para o banco com auxílio da S, ele a agarrou e suspendeu em seus braços. Ela tentou sair e não conseguiu. Os colegas (AL, E e outros) tentaram ajudar pedindo para ele soltá-la e foram atrás da professora avisar o que L estava fazendo.

SESSÃO 9

Data: 14/12/06 **Início:** 14:00 **Término:** 14:30 **Duração:** 2h e 30 min

Registro: Manual

Local: Sala de aula

Postura: Sentado / Em pé

Atividade Proposta: Se preparar para a apresentação

Atividade em Andamento:

As crianças estavam chegando à sala e se arrumando para a apresentação. L chegou com a mãe e colocou a máscara de macaco e explorando com a mão as outras fantasias. A menina que ia se fantasiar de

palhaço faltou e L vestiu a fantasia como desejava, o rapaz pintou o rosto dele, colocaram peruca, roupa e gravata.

Registro: VT (Duração: 4 min)

Local: Pátio

Postura: Em pé

Atividade Proposta: Apresentação

Atividade em Andamento:

As professoras organizaram as crianças em fileiras. No lado esquerdo do L estava BI e do lado direito S. A professora orientou L falando próxima dele e se afastou. A música começou a tocar e ele dançou como as outras crianças. S ajudou uma vez, lembrando o momento de se levantar e a professora ajudava toda vez que era para formar a fila, colocando a mão do L no colega da frente, o restante dos gestos ele acompanhou. Os pais e professores aplaudiram, as crianças agradeceram e se sentaram para ver o restante das apresentações das outras turmas.

ANEXO A – Termo de autorização

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

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

São Carlos, de de 2006.

Eu....., responsável pela instituição....., autorizo e concordo com a participação dos(as) alunos(as) dessa instituição no estudo “**Crianças cegas e videntes na Educação Infantil: Características da Interação e Proposta de Intervenção**”, coordenado por Maria Luiza Pontes de França, pesquisadora vinculada a Universidade Federal de São Carlos, que tem como objetivo analisar a interação social de alunos(as) deficientes visuais com outros(as) alunos(as) que não possuem deficiência visual, bem como estimular o desenvolvimento motor das crianças deficientes visuais. Esse estudo envolve observação das interações das crianças em brincadeira livre e em atividades com brincadeiras semi-estruturadas pela pesquisadora, nessa escola/ instituição.

Serão respeitados os horários e a rotina dessa instituição e a pesquisa será realizada nas salas freqüentadas regularmente pelos alunos. Compreendo que a contribuição dos(as) alunos(as) a esse trabalho é totalmente voluntária e se dará por meio da participação em atividades propostas pela pesquisadora.

Estou informado que tenho total liberdade para recusar que os alunos participem do trabalho proposto, e que, mesmo concordando e autorizando a realização da pesquisa, poderei retirar meu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo para a minha pessoa, nem para a instituição, nem para os(as) alunos(as) em função dessa decisão.

Estou ciente de que minha autorização para a realização desse estudo não acarretará desconfortos, gastos ou riscos de qualquer ordem, e que a identidade e informações pessoais dos(as) alunos(as) serão mantidas em sigilo, mesmo nas situações de filmagem, que só terão acesso os pesquisadores envolvidos.

Também estou ciente que os resultados serão utilizados para a conclusão do trabalho acima citado e que a identidade dos participantes envolvidos e da instituição serão resguardadas.

Estou informado que os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios, e eventualmente, serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, e o anonimato dos alunos e da instituição estarão garantidos.

Declaro estar de acordo com o acima exposto.

São Carlos,de.....de 2006

Assinatura

RG

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

São Carlos, de de 2006.

Eu....., pai ou mãe/ responsável de autorizo e concordo com a participação de meu filho(a) no estudo **“Crianças cegas e videntes na Educação Infantil: Características da Interação e Proposta de Intervenção”**, coordenado por Maria Luiza Pontes de França, psicóloga e pesquisadora vinculada a Universidade Federal de São Carlos, que tem como objetivo analisar a interação social de meu (minha) filho (a) com outras crianças que não possuem deficiência visual. Esse estudo envolve observação das interações das crianças em brincadeira livre e em atividades com brincadeiras semi-estruturadas pela pesquisadora, na escola/ instituição que a criança frequenta. Além disso, tem o objetivo, ainda, de estimular o desenvolvimento motor de meu (minha) filho (a) utilizando as brincadeiras.

Compreendo que a contribuição de meu (minha) filho(a) a esse trabalho é totalmente voluntária e se dará por meio da participação em atividades propostas pela pesquisadora. Estou informado que tenho total liberdade para recusar que meu (minha) filho(a) participe do trabalho proposto, e que, mesmo concordando e autorizando sua participação, poderei retirar meu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo para a minha pessoa nem para de meu filho(a) em função dessa decisão.

Estou ciente de que minha autorização para a participação de meu (minha) filho(a) não acarretará desconfortos, gastos ou riscos de qualquer ordem, e que a identidade e informações pessoais de meu (minha) filho(a) serão mantidas em sigilo, mesmo nas situações de filmagem, que só terão acesso os pesquisadores envolvidos.

Também estou ciente que os resultados serão utilizados para a conclusão do trabalho acima citado e que a identidade de meu (minha) filho(a) será resguardada.

Estou informado que os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios, e eventualmente, serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, e o anonimato de meu (minha) filho(a) estará garantido.

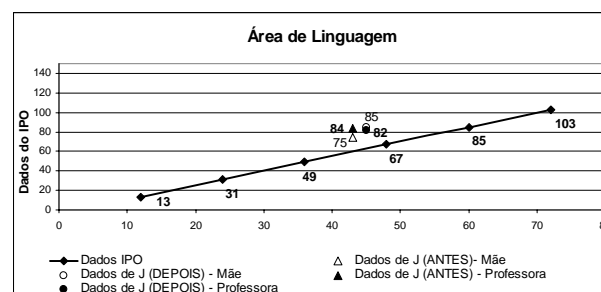
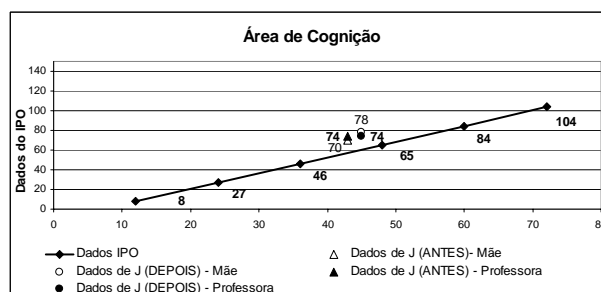
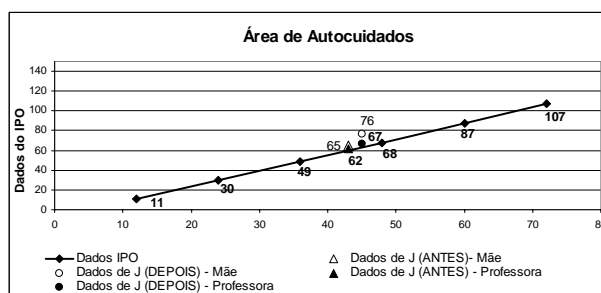
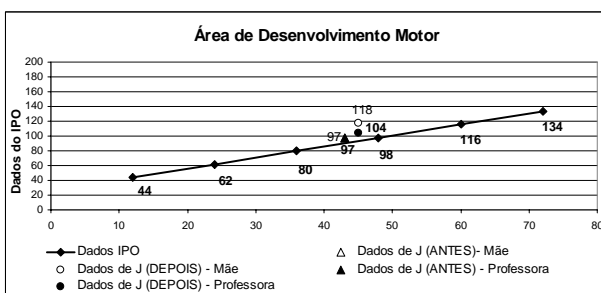
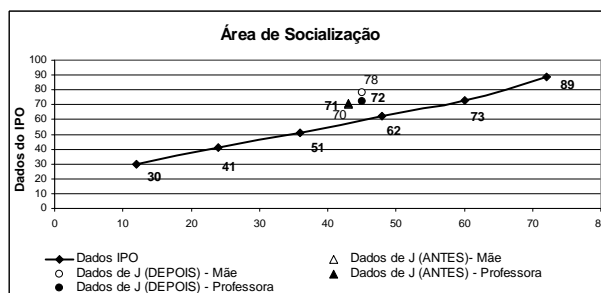
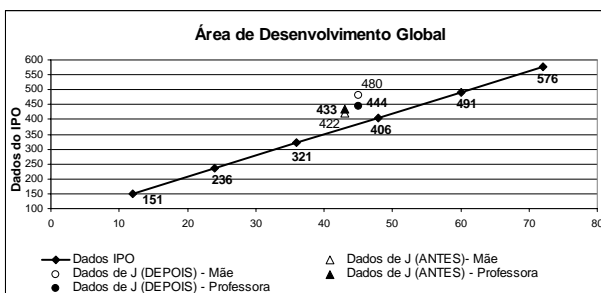
Declaro estar suficientemente esclarecido e de acordo com o acima exposto.

São Carlos,de.....de 2006

Assinatura

RG

ANEXO C - Repertório de J (criança vidente) antes e depois da intervenção



ANEXO D – Protocolo de Transcrição

Protocolo de Transcrição

Participante: _____

Interação	Condição	Iniciadora / Receptora	Término da Interação ¹	Condição de Interação ²	Tipo	Cooperativa	Modo de Interação
(Número)	(1=brincadeira livre; 2=brincadeira semi-estruturada)	(1=Iniciadora; 2=Receptora)	(1=Criança em foco; 2=Colega ou Professora)	(1=IPr; 2= ICPr; 3=ICPs 4=ICPs; 5=IPrPs; 6=ICPrPs; 7=ICE; 8=NI)	(1=Agonística 2=Amistosa)	(1=Sim; 2=Não)	(1=Simple; 2=Compartilhada Simple; 3=Compartilhada Complexa)

¹ Término da Interação: nesse tópico é anotado se foi a criança em foco (1) que encerrou a interação ou o(a) colega ou professora (2).
² Condição de Interação: esse se refere a condição de interação, ou seja, se houve mediação da professora ou pesquisadora para a ocorrência de interação ou se esta foi espontânea: IPr - interação com professora; ICPr - interação com criança mediada pela professora; IPq - interação com pesquisadora; ICPq - criança mediada pela pesquisadora; IPPrPq – interação com professora e pesquisadora; ICPrPq - interação com criança mediada pela professora e pela pesquisadora; ICE – interação espontânea com criança; NI – não interação.