

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

**ENSINO DE CONCEITOS A UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL  
POR MEIO DE BRINCADEIRA**

Giovana Mendes Ferroni

São Carlos  
2012

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

**ENSINO DE CONCEITOS A UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL  
POR MEIO DE BRINCADEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação Especial da  
Universidade Federal de São Carlos para  
exame de defesa.

Aluna: Giovana Mendes Ferroni  
Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Stella C. de  
Alcantara Gil

São Carlos

2012

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

F396ec

Ferroni, Giovana Mendes.

Ensino de conceitos a uma criança com deficiência visual por meio de brincadeira / Giovana Mendes Ferroni. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
126 f.

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

1. Educação especial. 2. Deficiência visual. 3. Brincadeiras. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de **Giovana Mendes Ferroni**.

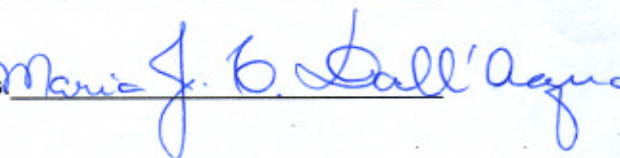
Profa. Dra. Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara  
Gil  
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Fabiana Cia (UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'acqua  
(UNESP/Araraquara)

Ass. 

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, amparo, por colocar em meu caminho pessoas tão especiais e me dar a oportunidade e condições para a realização deste sonho.

À Professora Stella, pela atenção, apoio, dedicação e pelas importantes orientações que foram fundamentais para a reflexão e construção dos conhecimentos.

À Banca, pelas importantes contribuições prestadas no exame de qualificação e defesa.

Ao Fábio, meu noivo, meu amor e meu companheiro. Muito obrigada pelo seu amor, seu carinho, sua força, sua compreensão, sua paciência, e principalmente por fazer parte da realização deste sonho! Obrigada pelas suas sugestões e contribuições para esse trabalho!

Aos meus pais, pelo amor incondicional, por ensinarem a construir meu caminho com amor e determinação, e por sempre acreditarem, apoiarem e me incentivarem na concretização dos meus objetivos.

À minha irmã, Graziela, pelo carinho, apoio e incentivo constante.

À Tereza, amiga-irmã, pela amizade sincera, pelo carinho, pelo apoio, pela força e contribuições que foram tão importantes para a construção deste trabalho.

À Ana Prado, pela amizade sincera e pelas importantes sugestões prestadas a esse trabalho.

À Lucélia, amiga querida, pela enorme amizade, carinho, apoio, força e incentivo.

Aos colegas do LIS, pelas importantes trocas de experiências.

À Luciana, Thaisa, Lívia, Natália e a todos os amigos, pelo apoio.

À instituição e profissionais, por ceder seu espaço e pelas importantes trocas de experiências.

À criança e à família, que contribuiu para a realização deste trabalho.

Aos professores do programa pelos ensinamentos.

Ao PPGEEs pelo auxílio financeiro para a coleta de dados.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, apoio importante para realização desta pesquisa.

## RESUMO

O desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem de conceitos para crianças com deficiência visual tem sido um desafio abordado em pesquisas e propostas educacionais. O objetivo deste trabalho foi verificar se o manuseio de brinquedos por uma criança com deficiência múltipla (deficiência visual e deficiência física associada) poderia constituir-se em uma estratégia de ensino que favorecesse a aprendizagem de conceitos. Para tanto foi elaborada uma condição de ensino que empregou brinquedos e brincadeiras a fim de proporcionar oportunidades prazerosas e significativas para a criança, favorecendo assim, condições para aprendizagem de conceitos. Participou desse estudo uma menina, com cinco anos de idade no início da pesquisa, com deficiência múltipla (deficiência visual e deficiência física associadas), com diagnóstico não confirmado de seqüela de toxoplasmose e citomegalovírus, que frequentava uma instituição de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Foram realizadas entrevistas com a mãe da participante registradas em audiogravação e sessões videogravadas de familiarização e das condições de ensino. Quatro das sessões de intervenção foram examinadas com a finalidade de se identificar os parâmetros de análise e definir os episódios cujo contexto indicava participação da criança na brincadeira com a experimentadora e a interação dela com o brinquedo. Foram criadas categorias de análise considerando os conceitos trabalhados, as ações do adulto e as ações da criança nas brincadeiras planejadas. A análise dos dados indicou que a participante brincou ativamente e mostrava satisfação nas atividades por sinais não vocais, como agitar o corpo, bater suas mãos nas laterais das próprias pernas, balançar a cabeça e bater palmas. Além disso, a atuação do adulto, ao contextualizar gestos e movimentos corporais da participante, e ao empregar, por exemplo, a antecipação do que aconteceria no ambiente, permitiu que a criança participasse e se mantivesse na brincadeira. Com relação às situações nas quais a criança não queria brincar, ela virava sua cabeça para o lado contrário à experimentadora ou ao objeto que lhe havia sido oferecido, ou, então, algumas vezes dizia, “Não qué”; ou, ainda, balançava o corpo de um lado para o outro, de maneira que podia ser interpretada como impaciência e resmungava “Åaaaaah” ou “Iiihhhhh” ou “Aoooo” ou “Uuuuu”. Os dados indicaram a importância da mediação do adulto durante as atividades, para que ele destacasse e orientasse a atenção da criança para: os objetos que estavam à disposição dela; as modificações que ela provocava nos brinquedos/objetos, durante a sua manipulação; a modificação que o objeto produzia no ambiente; a possibilidade de repetir as alterações produzidas no objeto e no ambiente. Além disso, considerou-se importante que ele estivesse atento ao contexto da brincadeira e ao uso do brinquedo de maneira contextualizada. Os dados obtidos permitiram considerar que o contexto de brincadeiras propiciou condições para a aprendizagem de conceitos por crianças com deficiência visual e também reafirmou a importância de o adulto estar atento às pistas oferecidas pela criança a fim de criar e desenvolver condições adequadas que favoreçam a aprendizagem.

**Palavras chave:** Educação Especial. Deficiência visual. Brincadeira. Ensino de conceitos, Mediação do adulto.

## ABSTRACT

The development of teaching strategies and learning concepts for visual impaired children has been a challenge in researches and educational purposes. The objective of this study was to investigate the handling of toys for a child with multiple disabilities (visual impairment and associated disability) could occur in a teaching strategy that would be beneficial to the learning concepts. Therefore it was made a teaching environment with educational toys and games that were used to provide enjoyable and meaningful opportunities for the child, thus benefiting the conditions for the learning concepts. It has participated on this study a five year old girl in the beginning of the research, with multiple disabilities (visual impairment and associated disability), with unconfirmed diagnosis of toxoplasmosis after-effects and cytomegalovirus, who attended an institution of a medium-sized city of the State of Sao Paulo. Interviews were conducted with the mother of the participant and recorded in audio, familiarization sessions and teaching conditions were recorded in video as well. Four of the intervention sessions were examined in order to identify the parameters of analysis and define the episodes in which the context indicated the child's participation in the game with the experimenter and the her interaction with the toy. It was created categories of analysis considering the learning concepts, the actions of the adult and the child's actions in the games planned. Data analysis indicated that the participant played actively and showed satisfaction in activities of non-voice signals, such as shaking the body, beating the hands on the sides of her legs, shaking the head and clapping. Moreover, the adult's action, to contextualize the gestures and body movements from the participant, and the usage, for example, of the anticipation of what would happen in the environment, allowed the child to participate and remain in the game. In the situations in which the child didn't want to play, she turned her head to the opposite side of the experimenter or of the object that had been offered, or they sometimes said "not", or even shook the body from one side to the other, that could be interpreted as impatience, and muttered "Ãaaaaah" or "Iiihhhhh" or "Aaaaa" or "Uuuu". The data indicated the importance of an adult mediation during the activities, so he could highlight and orientate the child's attention to: the objects that were at her disposal, the changes she could cause in the toys / objects during handling; the modifications that the objects produced in the environment, and the possibility of repeating the changes produced in the object and the environment. Furthermore, it was considered important that the adult was aware of the context of the game and the usage of the toys in a context. From the data obtained it was allowed to consider the context of games beneficial to the conditions of learning concepts by children with visual impairment and it also reaffirmed the importance of an adult sensitive to the clues offered by the child to create and develop appropriate conditions that promote learning.

**Keywords:** Special Education. Visual impairment. Games. Teaching concepts. Adult Mediation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama da sala onde ocorreram as familiarizações e os procedimentos de ensino com a participante.....	29
Figura 2: Diagrama da sala de entrevista com a mãe, realizada nos dias 2 e 16 de março de 2011.....	106
Figura 3: Diagrama da sala de entrevista com a mãe, realizada nos dias 23 e 31 de março de 2011 e 14 de abril de 2011, sala onde também ocorreram as familiarizações e os procedimentos de ensino com a participante.....	107
Figura 4: Bola de borracha com textura lisa .....	125
Figura 5: Martelo de plástico .....	125
Figura 6: Tambor.....	125
Figura 7: Bola encapada com tecido de malha .....	126
Figura 8: Bola encapada com textura de soft.....	126
Figura 9: Bola encapada com textura de veludo.....	126



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Data de cada encontro para familiarização com a criança participante, tempo médio de duração, local, brinquedo usado na sessão e atividade realizada na sessão.....	31
Quadro 2: Data de cada encontro do período da condição de ensino com a criança participante, tempo médio de duração, local, brinquedo usado na sessão e atividade realizada na sessão.....	32
Quadro 3: Quadro de análise da sessão 5/5/2011 – Episódio 1 – Abriu-fechou.....	40
Quadro 4: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 2 – Abriu-fechou.....	42
Quadro 5: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 3 – Brincando com o martelo.....	44
Quadro 6: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 4 – Na frente, atrás e ao lado.....	49
Quadro 7: Quadro de análise da sessão 30/6/2011 – Episódio 5 – Música do “Marcha Soldado”.....	51
Quadro 8: Quadro de análise da sessão 17/8/2011 - Episódio 6 - Música do “Borboletão”.....	55
Quadro 9: Quadro de análise da sessão 5/5/2011 – Episódio 7 – Colchão e Palma-Palma.....	57
Quadro 10: Quadro de análise da sessão 30/6/2011 – Episódio 8 – Bola com textura de veludo.....	61
Quadro 11: Quadro de análise da sessão dia 30/6/2011 – Episódio 9 – Bola com textura de <i>soft</i> .....	65
Quadro 12: Quadro de análise da sessão 30/6/2011 – Episódio 10 – Bola com textura de <u>malha</u> .....	67
Quadro 13: Quadro de análise da sessão 17/8/2011 – Episódio 11 – Bola de borracha com textura lisa.....	70
Quadro 14: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 12 – O tambor.....	78
Quadro 15: Data de cada encontro para entrevista com a mãe participante, tempo médio de duração e local.....	105

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1. O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....	12
2. O PAPEL DO ADULTO NO BRINQUEDO E BRINCADEIRAS DA CRIANÇA CEGA: maneiras de se expressar e o favorecimento da aprendizagem .....	20
3. MÉTODO .....	26
3.1 Participante .....	26
3.2.Local .....	27
3.3 Condições ambientais .....	28
3.3.1 Ambiente da familiarização e da condição de ensino.....	28
3.4 Materiais .....	29
3.5 Equipamentos .....	30
3.6 Instrumento.....	30
3.7 Procedimentos .....	30
3.7.1 Familiarização .....	30
3.7.2 Coleta de dados.....	31
As condições de ensino .....	31
3.7.3. Aspectos éticos da pesquisa.....	32
3.7.4 Tratamento dos dados.....	32
3.7.5 Análise dos dados .....	34
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	39
4.1 Conceitos: abrir e fechar.....	39
4.2 Conceitos: em pé e deitado.....	42
4.3 Conceitos: na frente e atrás.....	48
4.4 Conceitos: sequências.....	50
4.4.1) Sequência sonora.....	51

4.4.2) Sequência gestual .....	56
4.4.3) Sequência de movimento com alternância .....	60
4.5 Apertar a bolinha .....	68
4.6 Tocar tambor.....	77
4.7. Construindo reflexões: um diálogo com alguns autores.....	81
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
REFERÊNCIAS .....	86
APÊNDICE A – Alguns ajustes do instrumento desenvolvido por Bruno (2005): Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil.....	92
APÊNDICE B – Entrevista com a mãe .....	105
APÊNDICE C – FOTOGRAFIAS DOS MATERIAIS EMPREGADOS .....	125

## APRESENTAÇÃO

Durante minha graduação, em Educação Artística, na Universidade Federal de Juiz de Fora, atuei na Associação dos Cegos<sup>1</sup> desta cidade, como estagiária da oficina de artesanato<sup>2</sup>. Certa vez, em um dos encontros, o trabalho de um participante cego congênito chamou-me a atenção: ele havia feito, em argila, um cachorro, porém esse animal não se assemelhava a um cachorro tal como um vidente o representaria. Desta situação, surgiu uma indagação: a deficiência visual congênita interfere no processo de formação de conceitos e na expressão de suas representações gráficas? Tal questionamento constituiu as bases para a realização do trabalho final da disciplina “Desenho IV”<sup>3</sup>, que aperfeiçoei na monografia para o curso de Pós-Graduação em *Teoria e Método da Pesquisa em Educação*, da Universidade Federal de Ouro Preto<sup>4</sup>, em que propus analisar o processo de formação de conceitos, da linguagem simbólica e da possibilidade de eles, os cegos congênitos, conseguirem representar imagens mentais dos conceitos através de desenhos.

A pesquisa, desenvolvida no mestrado, teve como objetivo verificar se o manuseio de brinquedos por uma participante com deficiência múltipla (deficiência visual e deficiência física associada) pode constituir-se em uma estratégia de ensino que favorecesse a aprendizagem de conceitos, tendo como objetivo específico, identificar os atributos sensoriais que a participante destaca no manuseio do brinquedo.

A proposta inicial da pesquisa era ensinar conceitos de frutas por meio da manipulação com massinha de modelar. Contudo, quando se iniciou a pesquisa de campo, observou-se que a criança participante tinha resistência ao toque de outras pessoas e a determinadas texturas. Assim, a utilização desse material, nesse momento, não seria adequada para o ensino de conceitos. Dessa forma, foram elaboradas condições de ensino, utilizando, como estratégia, brinquedos e brincadeiras, a fim de

---

<sup>1</sup> Na Associação dos Cegos de Juiz de Fora, são oferecidas oficinas de artesanato, informática, oportunidade em atividades da vida autônoma e social (AVAS), leitura e escrita braille, esportes, assistência oftalmológica, visando à inserção social dos deficientes visuais residentes e não residentes no local da Associação.

<sup>2</sup> As atividades da oficina de artesanato envolviam trabalhos com diferentes materiais — argila, papel, linha, lã — que eram desenvolvidos pelos deficientes visuais de acordo com o interesse de cada um. A finalidade dessa oficina era melhorar a acuidade tátil e integrar os deficientes visuais que chegavam à Associação ao restante do grupo.

<sup>3</sup> Disciplina oferecida pelo Departamento de Artes e Design, da Universidade Federal de Juiz de Fora, no primeiro semestre de 2006, ministrada pela Prof. Dra. Raquel Quinet Pifano.

<sup>4</sup> Monografia intitulada **Linguagem simbólica e representação de imagens para alguns deficientes visuais**, sob orientação do Prof. Dr. Francisco de Assis Moura.

proporcionar oportunidades prazerosas e significativas para a criança e oportunizando-lhe, assim, condições para aprendizagem de conceitos.

Na revisão da literatura, encontrou-se que os estudos que abordam brincadeiras com crianças cegas destacam a importância do papel do adulto em mediar os contextos lúdicos, a fim de destacar, para as crianças, as modificações que acontecem durante a manipulação de brinquedos e situações de brincadeiras. No entanto, observou-se também que poucos são os estudos empíricos nesta área e, menos ainda, são aqueles que descrevem os sinais comunicativos da criança durante a situação de brincadeira e os atributos que ela destaca quando manipula e explora os brinquedos (NUNES, 2001; SILVA & BATISTA, 2007). Nesse sentido, esta pesquisa visa contribuir para área no que concerne a acrescentar possibilidades que auxiliem educadores, cuidadores e pais a criarem e desenvolverem estratégias que favoreçam o aprendizado de conceitos a crianças cegas congênitas, ressaltando a importância do adulto no processo e a necessidade de ele estar atento aos sinais comunicativos das crianças durante a interação.

O trabalho é composto de cinco seções: na primeira seção, “O desenvolvimento de pessoas com deficiência visual”, são abordados conceitos e peculiaridades do desenvolvimento de pessoas com deficiência visual; na seção 2, “O papel do adulto no brinquedo e nas brincadeiras da criança cega: maneiras de se expressar e o favorecimento da aprendizagem”, discute-se a importância da brincadeira para a criança cega e o papel do adulto nesse processo; na seção 3, “Método”, são apresentados aspectos sobre a participante, procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados; na seção 4, “Resultados e discussão”, aborda-se os dados da pesquisa; por último, mas não menos importante, há a seção 5, “Considerações finais”, em que reservamos as considerações finais.

## 1. O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual é uma deficiência sensorial que abrange duas populações: a de pessoas com baixa visão e a de pessoas cegas, sendo que se entende, nestes últimos casos, pessoas com cegueira congênita e com cegueira adquirida (BRASIL, 2007). Além disso, a deficiência é definida por diferentes concepções, entre elas, a legal, a clínica e a educacional.

A concepção legal é baseada no Decreto nº 5.296, de 2 de Dezembro de 2004, Art.5º, Capítulo II – Do atendimento Prioritário, §1º

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

A concepção clínica é baseada nas definições da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), cujos parâmetros usados para classificação de baixa visão e cegueira contemplam valores de uma escala que mede acuidade visual e uma escala que mede campo visual. Acuidade visual diz respeito à distância que uma pessoa pode enxergar e campo visual diz respeito à amplitude do campo de visão. De acordo com o CID-10, serão consideradas pessoas com baixa visão, ou visão subnormal, aquelas que possuem acuidade visual menor que 6/18 metros e igual ou maior que 6/60 metros, corrigida no melhor olho e campo visual entre 20 e 50 graus. Serão consideradas cegas as pessoas que tiverem acuidade visual menor que 6/120 metros, corrigida no melhor olho ou que tenham perda do campo visual indicando uma amplitude de área menor do que 20 graus no melhor olho, com a melhor correção óptica. Nas relações apresentadas para estimar a acuidade visual (6/18, 6/60 etc.), os numeradores indicam a distância na qual uma pessoa com baixa visão pode enxergar e os denominadores indicam a distância na qual uma pessoa com o sistema visual íntegro veria o mesmo objeto.

Complementar a essa definição, está a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), aprovada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2001. A CIF trouxe uma abordagem biopsicossocial (biológica, individual e social), uma vez que ela entende que a funcionalidade e a incapacidade estão relacionadas às condições de saúde (condições físicas) e aos fatores contextuais

(condições externas). Essa classificação traz uma nova perspectiva sobre a deficiência, pois, se antes a deficiência era concebida simplesmente como um fenômeno fisiológico, na concepção da CIF, ela é concebida não só como um fenômeno fisiológico, mas também de produção social (SAMPAIO; LUZ, 2009).

Ormelezi (2000) faz uma análise crítica da classificação de deficiência visual e de cegueira tendo por base o ponto de vista educacional, considerando a deficiência visual segundo a funcionalidade da visão e não mais pelos valores da escala de acuidade visual. Para a autora, a concepção educacional considera cegas pessoas que possuem ausência total da visão até de percepção de luz (ou projeção de luz) e com baixa visão, pessoas que têm possibilidade de indicar alguma projeção de luz nos limites da dificuldade visual. A diferença entre pessoas cegas e com baixa visão, portanto, considera que, enquanto as pessoas com cegueira utilizarão o sistema Braille para leitura e escrita, além de outros sentidos para conhecer o mundo, as pessoas com baixa visão, por ainda possuírem um resíduo visual, irão utilizá-lo com ou sem recursos ópticos, para ler, escrever e realizar as situações da vida diária.

Amiralian (1997) tem uma posição similar àquela defendida por Ormelezi (2000) ao considerar os critérios educacionais. Entretanto, a primeira autora propõe a diferenciação dos dois grupos que estão inseridos no grupo maior das pessoas consideradas cegas: o grupo das pessoas com cegueira congênita e com cegueira adquirida. A distinção está presente na literatura da área que discute as possíveis diferenças de retenção da memória visual a depender da idade da perda da visão. De acordo com Lowenfeld (1974), estudos como o de Schlaegel (1953) e Blank (1958) consideram que crianças que perderam a visão antes dos sete anos de idade não retêm imagens nem cores. Aquelas que perderam a visão depois dessa idade conseguem reter imagens e cores. Na discussão proposta por Amiralian (1997), em função dos estudos realizados, foi estabelecida para fins educacionais a idade de cinco anos como parâmetro para se considerar cegueira congênita ou adquirida. Não há consenso, entretanto, quanto ao estabelecimento da idade crítica para a retenção das imagens visuais, pois Smith (2008) considera a idade de dois anos como o marco para afirmar a cegueira congênita ou adquirida. Ou seja, para essa autora, se a cegueira ocorrer antes dos dois anos de idade, será considerada cegueira congênita, ao passo que, se ocorrer depois dessa idade, será cegueira adquirida. Apesar da discrepância quanto ao marco de idade a ser adotado, os autores têm posições convergentes ao considerarem importante

estabelecer a época na qual houve a perda, pois isso influenciará o desenvolvimento e a aprendizagem.

A grande diversidade de períodos nos quais ocorreram a cegueira é um dos fatores que justifica a defesa de se considerar as peculiaridades do desenvolvimento de crianças com deficiência visual ao invés de compará-las ao desenvolvimento das crianças com desenvolvimento típico. Na concepção de Warren (1994) o enfoque comparativo, compreende a cegueira como um *déficit*, no qual a única diferença entre os grupos é a presença e ausência da visão. Para o autor, ao se tratar do desenvolvimento de pessoas com deficiência visual, é preciso assumir um enfoque diferencial, pautado no desenvolvimento da própria população, pois o que interessa nessa concepção é conhecer as diferenças e semelhanças dentro do próprio grupo, já que ele é bastante heterogêneo e tem as suas peculiaridades.

Ferrel (2006) também discorda da prática de se comparar o desenvolvimento de crianças com deficiência visual ao de crianças que enxergam, argumentando que o aprendizado destas ocorre, em proporções importantes, pela imitação decorrente da observação visual e esta não ocorrerá nas crianças com deficiência visual, cujo aprendizado acontecerá por meio da integração dos outros sentidos. A autora ressalta que não se deve entender que os sentidos remanescentes substituem a visão, mas que eles oferecem informações e experiências diferentes às pessoas com deficiência visual.

Em relação ao fato da população cega recorrer aos sentidos remanescentes, uma posição similar é compartilhada por Ochaita e Espinosa (2004) que afirmam a inexistência de hipertrofia dos demais sentidos. Os autores afirmam que há uma utilização de vias alternativas no desenvolvimento e na aprendizagem decorrente da plasticidade do sistema psicológico humano.

Kastrup (2007) define a utilização de vias alternativas à visão como novos investimentos de atenção, isto é, a deficiência visual “produz uma reorganização do sistema cognitivo em função de novos investimentos da atenção” (p. 69). De acordo com ela, isso envolve: dirigir a atenção às informações recebidas pelas vias auditivas e táteis; o reconhecimento de pessoas pela voz e pelos passos; o reconhecimento do significado dos ruídos de um ambiente específico, como o barulho dos carros para identificar a proximidade e calcular a possibilidade de atravessar uma rua e integrar as informações recebidas pelas diferentes vias sensoriais remanescentes.



A pesquisa de Ormelezi (2000) visou estudar como as pessoas cegas congênitas trilharam os caminhos para a aquisição do conhecimento, para a organização mental e para o processo de simbolização, perguntando a elas sobre percepções, imagens mentais e conceitos, imagem corporal e consciência de si. Ainda no que concerne ao desenvolvimento do estudo, a autora desenvolveu uma pesquisa exploratória, descritiva, com uma abordagem qualitativa, cujo instrumento empregado foi a entrevista semiestruturada, aplicada em cinco adultos cegos congênitos, sendo três mulheres e dois homens, com idade entre 19 e 44 anos, sem nenhum comprometimento associado à cegueira, com nível de escolaridade médio e superior e pertencentes às camadas sociais média e alta. Nessa entrevista, foi solicitado aos participantes que discorressem sobre como adquiriram alguns conceitos e imagens dos conceitos de lua, estrela, nuvem, sol, montanha e espelho. Na concepção da autora, esses conceitos são pouco ou nada acessíveis à exploração direta e concreta do cego. Além disso, também foi pedido aos sujeitos para que falassem um pouco sobre a imagem corporal e a consciência do “eu”, a sua vivência no sonho e o acesso à linguagem do desenho, como forma de expressão do seu mundo. Para a análise dos dados, foi utilizado o método fenomenológico, focalizando dois grandes momentos para perscrutação: descritivo e interpretativo. Este último momento foi composto de quatro etapas: levantamento de significados, unidades de significados, convergências e divergências, reflexão e teorização.

Os resultados da pesquisa de Ormelezi (2000) constataram que existem peculiaridades no processo de aquisição do conhecimento do cego congênito, no que se referem a suas percepções, imagens mentais e conceitos sobre o mundo de objetos, acontecimentos, relações e sobre eles mesmos. No que diz respeito à formação de imagens mentais em cegos congênitos, pode-se dizer que são formadas a partir de sensações táteis, cinestésicas, olfativas e auditivas, associadas à linguagem; as imagens dos sonhos também são formadas a partir das sensações citadas anteriormente. O desenho é uma linguagem não espontânea para o cego; conceitos que são visuais não fazem sentido para o cego. A consciência de si e a imagem corporal são dadas pela percepção do próprio corpo e do corpo do outro e também pelo reconhecimento da própria voz e não pelo olhar. O significado de compensação de um sentido é o de ordem sociopsicológica; a formação das imagens e dos conceitos de lua, nuvem, sol, estrela e espelho não se deram por meio de uma experiência sensorial real, mas essas imagens

são carregadas de sentido, com consistência no conteúdo, apesar de não serem vivenciadas concretamente.

Na dissertação de Leme (2003), foi investigado como adultos cegos congênitos representam a realidade e quais são as estratégias usadas por eles para construir a representação. A autora usou como apoio teórico a perspectiva histórico-cultural, em que se afirma ser o psiquismo humano construído socialmente. Para atingir o objetivo da sua pesquisa, a metodologia usada por Leme (2003) consistiu na exibição de dois filmes brasileiros de curta metragem para quatro adultos cegos congênitos, com idade entre 19 e 23 anos e, posteriormente a isso, pediu a eles para que narrassem a história contada pelo filme e detalhassem como haviam imaginado determinadas paisagens. Esse procedimento aconteceu em duas situações diferentes: primeiramente, com cada sujeito e, depois, em grupo e, em cada situação, era exibido um filme diferente. A justificativa da autora em utilizar o cinema como instrumento para a sua pesquisa é que apesar do predomínio de imagens visuais, concomitante às imagens, o cinema trata, principalmente, da linguagem oral, e isso possibilitou que fosse investigado como cegos representam uma realidade que lhes é apresentada oralmente. Os resultados da pesquisa mostraram que nos relatos nos quais os sujeitos reconstruíram a narrativa do filme observou-se que eles são conduzidos pela compreensão, que se sustenta na possibilidade de atribuir significação e no compartilhar por meio da linguagem, dos significados coletivos, que são constituídos a partir de práticas sociais.

Em um dos seus estudos, Batista (2005) discutiu a questão de aquisição de conceitos e suas implicações para o ensino de crianças cegas. Para isso, definiu inicialmente o que é conceito, segundo as seguintes concepções: concepção clássica, prototípica, exemplares, teórica, concepção de Piaget e de Vygotsky. Além disso, Batista (2005) apresentou nesse estudo uma revisão de literatura dos estudos brasileiros e estrangeiros que tratam do processo de aquisição de conceitos em cegos. A partir da análise dos estudos empíricos examinados, concluiu que, para ensinar conceitos, tanto para cegos quanto para pessoas que enxergam, o pensamento e a linguagem são importantes na elaboração e na integração das informações que proveem dos sentidos e, em se tratando de pessoas cegas, é necessário que sejam elaborados recursos auxiliares para a compreensão de diferentes conceitos. A autora também observou que o tato deve ser entendido como um sentido importante para a compreensão dos conceitos, mas não como substituto da visão. Por fim, ela concluiu que é importante compreender o que é representação, pois entender esse conceito poderá auxiliar no planejamento de recursos

didáticos que estejam interligados aos sistemas conceituais já adquiridos e/ou em fase de aquisição pelos alunos.

O mesmo grupo de pesquisa realizou outro estudo no qual Laplane e Batista (2008) discutem o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência visual, sua maneira de apreender o mundo e os recursos que podem auxiliar na sua participação escolar. As autoras utilizam em seu trabalho o referencial vygotskyano que considera os fatores sociais e culturais, que estão apoiados na linguagem como fundamentais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, já que, para o teórico ainda, o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem em um espaço de relações sociais, em que as pessoas interagem com o mundo. Nesse estudo, apresenta-se a trajetória escolar e familiar de cinco crianças com deficiência visual, com idades entre oito e 10 anos, a fim de mostrar a importância dos professores ao adotar recursos auxiliares para as crianças com deficiência visual que levem em consideração a necessidade, interesse, disposição, objetivos de cada sujeito e conheçam as condições de inserção sociocultural e familiar do aluno, para que, dessa forma, esses professores consigam incluir esse aluno na escola. Os resultados do estudo apontaram que a trajetória de insucesso escolar de crianças com deficiência visual deve-se a vários fatores que envolvem desde serviços de intervenção precoce, como assistência à criança e à família, até a instrumentalização dos professores para que utilizem os recursos adequados que promovam interesse e participação da criança com deficiência visual nas atividades escolares.

Nas pesquisas brasileiras citadas anteriormente, observou-se que todas elas concluíram que a aquisição e a formação de conceitos em cegos se dão por via dos outros sentidos e que a representação decorrente é conduzida pelas sensações cinestésicas a que as pessoas cegas têm acesso. Observou-se também, com exceção dos trabalhos de Ormelezi, que os demais utilizam o referencial sócio-histórico, em que se ressalta a importância da linguagem para o desenvolvimento dos cegos, tanto é que, em todos os estudos, as análises foram feitas a partir de relatos verbais (BATISTA, 2005; LAPLANE; BATISTA, 2008; LEME, 2003; ORMELEZI, 2000), por mais que se utilizassem outros instrumentos para atingir o objetivo da pesquisa (LEME, 2003). No estudo de Ormelezi (2000), quando foi perguntado aos participantes sobre o desenho como forma de expressão das suas representações internas, eles relataram que esse recurso não é adequado para o cego, pois se constitui em um meio não espontâneo e sem sentido. Algo a destacar é que dois outros estudos foram feitos com adultos cegos

(ORMELEZI, 2000) e (LEME, 2003), o que traz grandes diferenças em relação aos estudos conduzidos com crianças, pois a idade deles lhes possibilitou atingir um patamar significativo das representações. O estudo de Laplane e Batista (2008) feito com crianças cegas mostrou a necessidade do professor em conhecer a condição sociocultural e familiar, a fim de conseguir desenvolver atividades e recursos adequados que favoreçam a sua aprendizagem. Ademais, as pesquisadoras observaram que a causa de fracasso escolar de crianças cegas em escolas tem relação com a falta de atendimento precoce à criança e à família. A atribuição de fracasso escolar à falta de estimulação precoce foi reafirmada na pesquisa de Batista (2005) que ressaltou a importância dos professores de crianças cegas conhecerem a noção de representação dos conceitos que o aluno já possui, para criar recursos adequados que sejam capazes de proporcionar a aprendizagem.

Na literatura internacional sobre desenvolvimento de crianças com deficiência visual, como os de Ochaita e Espinosa (2004), Ferrel (2006), Langley (2006), observou-se que existem algumas áreas nas quais elas podem apresentar dificuldades e, que, portanto, necessitam de alguns cuidados especiais.

Ferrel (2006) prevê que as áreas em que essas crianças poderão apresentar dificuldades são a cognitiva, a social, a comunicação e a motora. O modo como essas crianças aprendem afeta a área cognitiva, e as dificuldades que elas poderão apresentar são: compreender o objeto como um todo, já que elas terão que construir uma imagem inteira ou uma ideia de algo que muitas vezes não poderão experimentar como um todo; a permanência do objeto, isto é, saberem que o objeto continua a existir mesmo quando não podem vê-lo, tocá-lo, ouvi-lo e percebê-lo com os outros sentidos; e a categorização, que é a maneira de ordenar ou classificar objetos, acontecimentos e eventos. Considerando as possíveis dificuldades da criança, uma das formas de estimulação que pode ser oferecida pelos pais é ajudá-la a compreender que o objeto existe mesmo estando longe, dizendo o nome dele a sua localização e também falando das semelhanças e diferenças entre os objetos, para que assim ela possa desenvolver a noção de permanência do objeto e a sua devida categorização.

Outros autores também tratam de condições para favorecer a noção de permanência do objeto. Nunes (2001) destaca a importância de se utilizar objetos sonoros para que a criança o apreenda, mesmo quando ela não o toca, pois, além de contribuir potencialmente para a mobilidade da criança, o barulho que o adulto faz com o objeto pode estimulá-la a ir ao seu encontro. Ochaita e Espinosa (2004) acrescentam

que, além da audição, o tato favorece o entendimento da permanência de objetos, uma vez que as crianças que tiveram oportunidade de experienciar tatilmente o aparecimento, desaparecimento e reaparecimento de um objeto serão capazes de procurar por ele.

No aspecto do desenvolvimento da socialização, interagir com seus pares e demonstrar apego às pessoas são áreas que podem apresentar dificuldade para a criança com deficiência visual de acordo com Ferrel (2006), pois ele observou que essas crianças, quando bebês, parecem reagir de forma rígida quando os pais a pegam ou a abraçam, no entanto, é possível atribuir a reação, identificada como “susto”, ao fato de serem surpreendidas quando são apanhadas ou acariciadas, já que não veem ou não identificam a aproximação de alguém, por exemplo, os movimentos do adulto que se inclina sobre ela e estende os braços para pegá-la. O autor sugere que a promoção do desenvolvimento social pelos pais pode ocorrer quando proporcionam momentos de brincadeira e interação com outras crianças e também, ao pegar ou abraçar um bebê com deficiência visual, eles antecipem as atividades por meio do toque, da conversa, para dar-lhe segurança e conforto.

Quanto às formas socialmente desejáveis de comunicação na nossa cultura, as crianças com deficiência visual podem ter dificuldades para saber quando é a sua vez de falar e também compreender os sinais não verbais, como alguns gestos. Uma forma de os pais estimularem essa área é elaborar brincadeiras de imitação, isto é, a criança faz um barulho, os pais a imitam e depois ela deve imitá-los, pois essa é uma maneira de ela aprender a esperar e dar a chance ao outro responder. Além disso, os pais podem informar a criança se gostam ou não quando ela faz algum gesto, para que, assim, ela compreenda o significado desse gesto e saiba que sentimento expressa quando o faz (FERREL, 2006).

Atividades de se locomover, tais como engatinhar, andar, pular exigem imitação para que sejam aprendidas, assim, em se tratando de crianças com deficiência visual, o seu desenvolvimento motor poderá ser prejudicado devido a falta de imitação. Dessa maneira, uma forma de os pais estimularem esse desenvolvimento motor em seus filhos, segundo Ferrel (2006), é ensiná-los a se mover, a utilizar a voz para que possam aprender e compreender se algo está longe ou perto de acordo com a proximidade do som e, assim, estimulá-los a pegar ou identificar os objetos pelo som que produzem. Assim como Ferrel (2006), Langley (2006) compartilha a idéia de que a falta de imitação pode afetar o desenvolvimento motor da criança com deficiência visual, e

acrescenta que uma das atividades que elas poderão apresentar dificuldades é a de vida diária, dentre elas, a alimentação. Algumas delas encontram dificuldade para se alimentar de forma independente, pois não desenvolveram o controle do pulso suficiente para pegar o utensílio e levar a comida à boca. De acordo com o autor, os pais podem promover a habilidade oferecendo-lhes brinquedos que exijam movimentos das mãos, dedos e o punho para manejá-los, pois, dessa forma, desenvolverão o movimento de coordenação motora fina.

Assim, como observado nos estudos de Ochaita e Espinosa (2004), Ferrel (2006) e Langley (2006), a deficiência visual interfere no desenvolvimento de algumas áreas do desenvolvimento, contudo isso não impossibilita o desenvolvimento, apenas condiciona um desenvolvimento e uma aprendizagem diferentes. Embora tratados separadamente por Ferrel (2006) e Langley (2006), os aspectos relacionados à motricidade, à locomoção e ao deslocamento, aos processos cognitivos, à aquisição de linguagem e de outras competências e habilidades são parte do desenvolvimento integral de qualquer criança (GIL, 2001). Portanto, o enriquecimento do ambiente da criança com deficiência visual pela mediação do adulto é imprescindível na promoção do seu desenvolvimento global. Mais ainda do que a criança com desenvolvimento típico, desde muito cedo, para as crianças cegas exige do outro um papel preponderante na mediação das interações da criança. Dessa forma é importante que sejam compreendidas algumas competências importantes que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, entre elas a interação entre a criança cega e os brinquedos e a forma como ela os manuseia.

## **2. O PAPEL DO ADULTO NO BRINQUEDO E BRINCADEIRAS DA CRIANÇA CEGA: maneiras de se expressar e o favorecimento da aprendizagem**

Pesquisadores de diversas áreas do conhecimento reconhecem que brincar é importante para a vida de toda criança, pois essa atividade contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional e que, além disso, é importante que o ambiente seja favorável a essa atividade. Afirmam, ainda, que é preciso considerar a qualidade da mediação do adulto tanto na brincadeira livre, quanto na brincadeira tomada como instrumento de estimulação ou condição de aprendizagem e desenvolvimento, pois cabe a ele a organização do ambiente da brincadeira, de modo a torná-lo um local propício para a interação da criança com o ambiente e também com

seus pares. Ao mediar uma brincadeira com crianças, é importante que o adulto conheça as preferências delas, para que o brincar seja prazeroso e motivador (ALMEIDA; GIL, 2009). Mais do que isso, é importante que o adulto tenha consciência da importância do seu trabalho em propiciar à criança um ambiente propício ao brincar, uma vez que, como esclarece Pereira (2005), a criança não precisa saber o porquê que ela brinca, mas “o educador precisa constantemente procurar saber o que o brincar tem a ver com o seu trabalho” (p. 25).

Para Pereira (2005), a concepção do adulto sobre o brincar influencia diretamente a direção e o significado que ele dará para essa atividade enquanto educador. Conceber o brincar como simples ferramenta de ensino que permite o exercício de uma forma menos cansativa e aborrecida de aprender é privar a criança de dar novos significados aos objetos, situações e acontecimentos que estão à sua volta. Contudo, se o brincar é tratado como uma forma de expressão da criança, com grande importância cultural, trata-se de uma concepção de que a criança é participante de um grupo social. Brincar não é apropriar-se passivamente dos conteúdos culturais, mas é apropriar-se daqueles que já existem, podendo transformá-los ou negá-los (BOMTEMPO, 1999).

De uma perspectiva da história da brincadeira e do brinquedo, Huizinga (1971) afirma que o brincar é concebido como “um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (p. 6). Para ele e para outros estudiosos do assunto, como Brougère (1995; 2010) Bomtempo (1997; 1999), o brincar é uma atividade de significação social, portanto ele é produto das interações sociais, e assim, como todas outras atividades, requer aprendizagem. De acordo com Brougère (1995), é preciso aprender a brincar, e essa aprendizagem envolve não só uma metacomunicação, ou seja, aprender uma linguagem específica do brincar, que pode ser tanto verbal quanto não verbal, mas envolve ao mesmo tempo, tratar as situações reais que foram compreendidas, apreendidas e, por fim, produzidas de uma maneira distinta da situação que deu origem.

Considerando a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, o papel do adulto é fundamental quando interfere, promove ou propõe a brincadeira, pois é ele quem introduzirá a criança nesse contexto e irá inseri-la no meio cultural. Ao adulto caberá propiciar que a criança possa brincar (MOYLES, 2006) e, conforme concebem Paniagua e Palacios (2007), o papel desempenhado por ele será

triplo: enriquecer o ambiente não só com objetos, mas com situações e possibilidades de estabelecer relações que possibilitem às crianças a exploração e a brincadeira; favorecer situações para aquisição de conhecimentos relativos às propriedades e características de objetos, ambiente e histórias concretas e orientar a capacidade de abstração e de representação cada vez mais desvinculadas das situações concretas.

Em se tratando de crianças com deficiência visual, a mediação do adulto torna-se ainda mais importante no contexto da brincadeira, pois estudos como os de Nunes (2001), Silveira; Loguercio; Sperb (2000), Hueara et al. (2006) mostraram que essas crianças precisam do mediador para informá-las sobre o que acontece no ambiente da brincadeira e, assim, permitir que elas se sintam participantes ativas do contexto lúdico. Na interação, o adulto deverá auxiliar a criança a manipular o objeto, isto é, dizendo-lhe verbalmente como é esse objeto, descrevendo-o em suas características físicas, táteis e auditivas, se o adulto deseja chamar a atenção da criança para tais características, e demonstrando, de maneira tátil, as formas como se pode brincar, a fim de auxiliá-la a brincar e interagir com o brinquedo oferecido. Nunes (2001) denominou este tipo de intervenção do adulto de **mediação social da aprendizagem** que favorece a criação de um ambiente propício a uma aprendizagem ativa da criança. A aprendizagem ativa significa que o ambiente deve ser organizado de modo que a criança seja motivada a agir e verificar o resultado da sua ação no ambiente. A autora referida destaca que a mediação do adulto deve respeitar essas necessidades da criança, pois ela requer, por exemplo, mais tempo para explorar as propriedades dos objetos. O adulto deve atentar, portanto, para a variação das respostas, das atitudes e da maneira como a criança se compromete com a atividade proposta durante essa situação.

A mediação do adulto na brincadeira da criança cega ou com deficiência visual implica, também, considerar as possibilidades comunicativas e de interação do adulto e da criança. A comunicação entre eles pode empregar recursos criativos e pouco usuais na interação de adultos e crianças videntes, mas importantes na brincadeira com a população de interesse deste estudo.

Silva e Batista (2007) realizaram uma pesquisa na qual observaram que os indicadores comunicativos de crianças com deficiência visual, muitas vezes, são expressos de maneira não convencional, como, por exemplo, por linguagem não verbal, em que o movimento do corpo ou a batida de mãos são manifestados. Esse estudo foi realizado durante dois anos com uma criança cega congênita, com quatro anos de idade, no início da pesquisa, diagnosticada com, a fim de investigar as suas aquisições. Nas



sessões iniciais, observou-se que a criança recusava contato com brinquedos, apresentava dificuldades para interagir com adultos, expressava algumas estereotípias, tais como fazer movimentos repetitivos. Entretanto, ao longo das sessões, observou-se que a mediação do adulto favoreceu a significação e exploração de brinquedos pela criança, ainda que ela indicasse isso de maneira não convencional, como, por exemplo, quando a participante levava o brinquedo à boca. Além disso, analisou-se que a criança participava das brincadeiras por meio de alguns indicativos de comunicação, tanto verbais, quanto não verbais. Por exemplo: quando ela movimentava o corpo para cima e para baixo, indicando à pesquisadora que retomasse a brincadeira de “pocotó” que havia sido interrompida.

Os estudos de Pereira e Ramsden (1999) trazem contribuições importantes para a consideração de algumas peculiaridades da criança com deficiência visual, que, entre outras coisas, afetam fortemente as interações sociais com pessoas videntes. É comum que essas crianças tenham reações de silêncio em muitas situações, o que não quer dizer que tenham dificuldades em reagir e expressar emoções. Isto pode significar apenas que as crianças necessitam de um intervalo de tempo maior para compreenderem a informação que está sendo fornecida pelo adulto ou pelo ambiente. Dessa forma, é preciso se atentar para quais são essas peculiaridades, tendo sempre presente a compreensão de que crianças com deficiência visual interagem com pessoas videntes, sejam adultos, sejam outras crianças. Assim, é importante estar atento aos sinais comunicativos dessas crianças, pois, como indicam Sousa, Bosa e Hugo (2005), o imediatismo visual do adulto não lhe permite apreender a informação que os sentidos da criança com deficiência visual estão fornecendo em um determinado momento.

Além disso, é importante que o adulto ofereça à criança com deficiência visual oportunidades de ela interagir com seus pares. O estudo de Souza e Batista (2008), cujo objetivo foi observar e analisar o papel dos parceiros mostrou que o contexto lúdico favorece a construção de interações e o desenvolvimento dessas crianças. A pesquisa foi realizada com nove crianças com idades entre quatro a 12 anos, todas com diagnóstico de deficiência visual (cegueira ou baixa visão), a maioria com problemas orgânicos adicionais e com dificuldades de aprendizagem. Os resultados mostraram que o espaço de brincadeira é favorável para o estabelecimento de interação entre as crianças com deficiência visual, assim como o é para crianças com desenvolvimento típico. Além disso, as conclusões da pesquisa demonstraram que essas crianças são capazes de colaborar com seus pares, elaborar cenas, compartilhar

brinquedos, oferecer ajuda a outros, compartilhar conhecimentos – sejam conceituais, sejam relacionados às relações sociais –, estabelecer trocas de papéis, criar diálogos entre si, aspecto este que geralmente é subestimado nessas crianças.

Observações relevantes nessa mesma direção encontram-se na pesquisa de Ruiz e Batista (2010) realizada com sete crianças, com idades entre quatro e 10 anos, com diagnóstico de deficiência visual (cegueira e baixa visão) e com problemas visuais (estrabismo). Os objetivos foram: observar as habilidades das crianças no contexto de brincadeira e suas interações com brinquedos; observar a maneira como exploram os brinquedos e o uso da linguagem para se comunicarem com o grupo e durante a elaboração de brincadeiras de faz de conta. Os dados analisados até o momento permitiram constatar que durante as sessões os participantes melhoraram suas iniciativas, sejam partindo delas mesmas, sejam partindo do adulto; com os dados, observou-se, ainda, que um dos participantes com cegueira apresentou passividade na busca por objetos, mas isso não se pode atribuir à deficiência visual, como afirmado pelas pesquisadoras.

Em pesquisas sobre brincadeira simbólica, em crianças com deficiência visual, o estudo de Silveira, Loguercio e Sperb (2000) descreveu as brincadeiras de seis crianças, entre seis e 11 anos de idade, com deficiência visual, quando inseridas nos contextos denominados espontâneo e proposto. Na pesquisa, os autores focaram os aspectos cognitivos das crianças, nas respectivas situações, e também analisaram se o contexto em que elas estavam influenciava o nível da brincadeira que foram classificadas de acordo com etapas de brincar propostas por Piaget. Nos resultados, 48,65% das crianças encontravam-se no período simbólico, na situação de brincadeira espontânea, e 100% delas, em situação de brincadeira proposta. Em função dos resultados, observaram que, quando as crianças com deficiência visual são estimuladas pelo adulto, alcançam um nível cognitivo elevado nas brincadeiras, portanto os pesquisadores enfatizaram a importância de os adultos incentivarem a brincadeira simbólica em crianças com deficiência visual. Na mesma direção está o estudo de Hueara et al. (2006) que descreveu os modos de brincar de faz de conta, em grupo, por crianças com deficiência visual. Oito crianças com deficiência visual, entre quatro e sete anos, frequentando a pré-escola, foram organizadas em dois grupos; o primeiro grupo composto de cinco participantes e o outro composto de três. Todas participaram de sessões, videogravadas, nas quais eram oferecidos brinquedos, que favoreciam a brincadeira de faz-de-conta, às crianças, como, por exemplo, miniaturas de cozinha e

quarto e bonecos e carrinhos. Os episódios de brincadeiras foram classificados em: a) reconhecimento de objetos e criação de cenas; b) criação de narrativas e faz de conta; c) exploração de objetos por criança que usualmente recusava qualquer tipo de contato; d) construção conjunta de significados. Os autores observaram que as crianças, quando estão brincando de faz de conta, permitem aos pesquisadores reconhecer capacidades, tais como, compreensão dos usos dos objetos, representação de papéis, criação de cenas, estabelecimento de regras, que seriam difíceis de serem observadas, em se tratando de situações cotidianas. Constataram, ainda que os adultos são mediadores insubstituíveis no ambiente de brincadeira, pois potencializam as possibilidades de interação das crianças.

Na perspectiva comparativa, Poyares e Goldfeld (2008) buscaram identificar as dificuldades apresentadas por crianças cegas congênitas durante brincadeiras simbólicas, comparando suas competências com as de crianças que enxergam. A pesquisa foi realizada com um grupo de seis crianças cegas congênitas, todas do sexo masculino, com idades entre quatro e seis anos, estudantes da escola especializada do Instituto Benjamin Constant, sem nenhum comprometimento neurológico. O grupo controle era composto de crianças sem deficiência visual e com as mesmas características do grupo de pesquisa. Os resultados dessa pesquisa mostraram que, na brincadeira simbólica entre crianças cegas, é importante a mediação do adulto, pois os pesquisadores observaram, com base nos dados, que essas crianças interrompem a sequência, já que exploravam por mais tempo o objeto, perguntavam aos adultos sobre alguns atributos dos objetos. Em contrapartida, isso não foi observado no grupo de crianças que enxergavam.

Observa-se, portanto, que os estudos convergem em afirmar a importância da mediação do adulto nas brincadeiras com crianças e sugerem, ainda, uma intervenção direta do adulto na mediação do ambiente da criança com deficiência visual, pois ele poderá auxiliá-la na interação com aspectos físicos e sociais do ambiente (HUEARA et al., 2006; NUNES, 2001; POYARES; GOLDFELD, 2008; RUIZ; BATISTA, 2010; SILVEIRA; LOGUERCIO; SPERB, 2000). No entanto, quando se fala em mediação e estimulação do adulto em relação a crianças com deficiência visual, é importante estar atento aos indicativos de participação nas brincadeiras, pois, eles são sinalizados de maneira diferente, como, por exemplo, por sinais não verbais (BATISTA, 2007; PEREIRA; RAMSDEN, 1999; SOUZA; BATISTA, 2008; SOUSA; BOSA; HUGO, 2005, VILLELA, 2012).

Além disso, Langley (2006) destaca, ainda, a qualidade das informações sensoriais que serão fornecidas pelo adulto à criança com deficiência visual. É importante que elas estejam relacionadas ao contexto natural rotineiro da criança, pois, essas informações serão significativas para ela. O mesmo autor aponta ainda para a quantidade de informação sensorial fornecida à criança com deficiência visual, posto que isso pode ser tão prejudicial quanto faltar com informações sensoriais, reflexão que também é corroborada por Nunes (2001), que, por sua vez, destaca a importância em dar oportunidade à criança com deficiência visual de responder às solicitações.

Assim, em contextos de brincar, o adulto deve mediar a interação da criança com deficiência visual, com brinquedos e brincadeiras, de modo a proporcionar uma aprendizagem ativa permitindo a ela entender que suas ações promovem modificações nos objetos, no ambiente físico e social, uma vez que esse procedimento favorecerá a compreensão de si mesma e dos outros como agentes intencionais, capazes de iniciar e realizar ações (TOMASELLO, 2003; LAMPREIA, 2008; PEREIRA; RAMSDEM, 1999). Desse modo, existirá contribuição para uma aprendizagem cultural, processo em que a criança adquire o uso dos símbolos linguísticos de sua cultura.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1 Participante**

**T.** é uma criança do sexo feminino, com cinco anos de idade, que possui deficiência múltipla congênita (deficiência visual e deficiência física associadas<sup>5</sup>) com diagnóstico não confirmado de seqüela de toxoplasmose e citomegalovírus. Ela frequentava a etapa 2 da pré-escola e, no contraturno, recebia atendimento em uma instituição de assistência a pessoas com necessidades educacionais especiais, localizada numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Ela é a filha mais nova de um casal com três filhos, sendo um menino de nove anos e uma menina com sete anos de idade. Sua mãe é dona de casa e seu pai é trabalhador rural. Como ela mora na zona rural, utiliza o transporte oferecido pela Secretaria Municipal da Saúde do município para ir à instituição. Regularmente, sua mãe e sua avó a acompanham nos atendimentos na instituição.

---

<sup>5</sup> A criança possui paraparesia e usa órtese ortopédica.

Segundo informações obtidas pelo acesso ao seu prontuário, T. nasceu prematura, com sete meses, e ficou internada durante dois meses. A criança tem hidrocefalia, mas não utiliza válvula. Começou a frequentar a instituição em 9 de maio de 2006 com dois meses de idade, mas ficou pouco tempo (o prontuário não diz a data). Voltou a frequentar os atendimentos da instituição no ano de 2008, quando estava com dois anos de idade, mas também o interrompeu (o prontuário não diz a data). A criança retornou aos atendimentos aos quatro anos de idade em 2011. Na avaliação feita pela fonoaudióloga da instituição, em fevereiro de 2008, suspeitou-se de comprometimento do ouvido médio, devido ao achado limiar eletrofisiológico de 60 decibéis, no ouvido direito, e 70 decibéis no ouvido esquerdo (exame BERA). Consta do relatório da pedagoga da instituição que a criança não acompanhou visualmente a luz, apresentou HS e HI espástico e, no ultrassom, constatou-se que T. possui deslocamento total de retina. A criança recebia acompanhamento de fonoaudióloga, pedagoga e fisioterapeuta.

Constantemente a criança recebia intervenções médicas e fisioterápicas que aconteciam antes da realização dos procedimentos da pesquisa. Os impactos gerados na criança foram percebidos em algumas sessões, nas quais T. apresentava em seus comportamentos sinais de cansaço, irritação e impaciência, como por exemplo, chegar à sala chorando muito, sentar no colchão e balançar o corpo de um lado para o outro constantemente, e levantar e abaixar o tronco com os joelhos apoiados no colchão.

### **3.2.Local**

A pesquisa foi realizada em uma instituição, em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, frequentada pela criança participante do estudo. Essa instituição foi criada em 1982, é um órgão público vinculado à Secretaria Municipal de Saúde da cidade, atende pessoas em regime ambulatorial e desenvolve atividades destinadas a crianças e/ou adolescentes, de 0 a 14 anos de idade, com alguma deficiência, entre elas, deficiência física, visual, auditiva e múltipla, com malformações congênitas labiopalatais ou com atraso no desenvolvimento psicomotor. A instituição é formada por uma equipe de profissionais: fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos especializados, professores, professores de educação física adaptada, monitores, auxiliares de enfermagem e assistentes social. Além desses profissionais, a instituição também possui uma equipe médico-odontológica formada por neuropediatra, otorrinolaringologista, fisiatra, ortopedista, oftalmologista, urologista e pediatra.

### **3.3 Condições ambientais**

#### **3.3.1 Ambiente da familiarização e da condição de ensino**

A familiarização e a condição de ensino com a participante aconteceram na sala usada para atendimento fisioterápico e atendimento do grupo de estimulação (*vide* Figura 1), no qual estavam presentes a criança participante (T.), a pesquisadora (P) e a auxiliar de pesquisa (AP)<sup>6</sup>. Foi permitido que a mãe e a avó da criança observassem as sessões, acreditando que esse procedimento possa ter contribuído, pois observou-se que a mãe repetia algumas ações que a pesquisadora realizava com a criança, como, por exemplo, a de descrever as ações tais como “a mamãe vai jogar a bola”, “a mamãe pegou a bola”. Todavia, ressalta-se que durante as sessões aconteceram muitas interrupções por parte dos entes da criança e por parte dos profissionais, pelo fato de a sala ser utilizada para guardar brinquedos e objetos pessoais dos profissionais da instituição. Isso dificultou o trabalho da pesquisadora, pois a criança se dispersava da atividade que lhe era proposta por conta das interrupções, como, por exemplo, quando chamava por alguém ou repetia palavras que alguém dizia a ela quando entrava na sala, tais como “tchau”, “a mamãe chegou”. Ainda assim, tais interrupções não impossibilitaram a realização da familiarização e da condição de ensino.

---

<sup>6</sup> Ao longo de todo o texto serão utilizados os códigos: T. refere-se à participante; P à pesquisadora e AP a auxiliar de pesquisa.

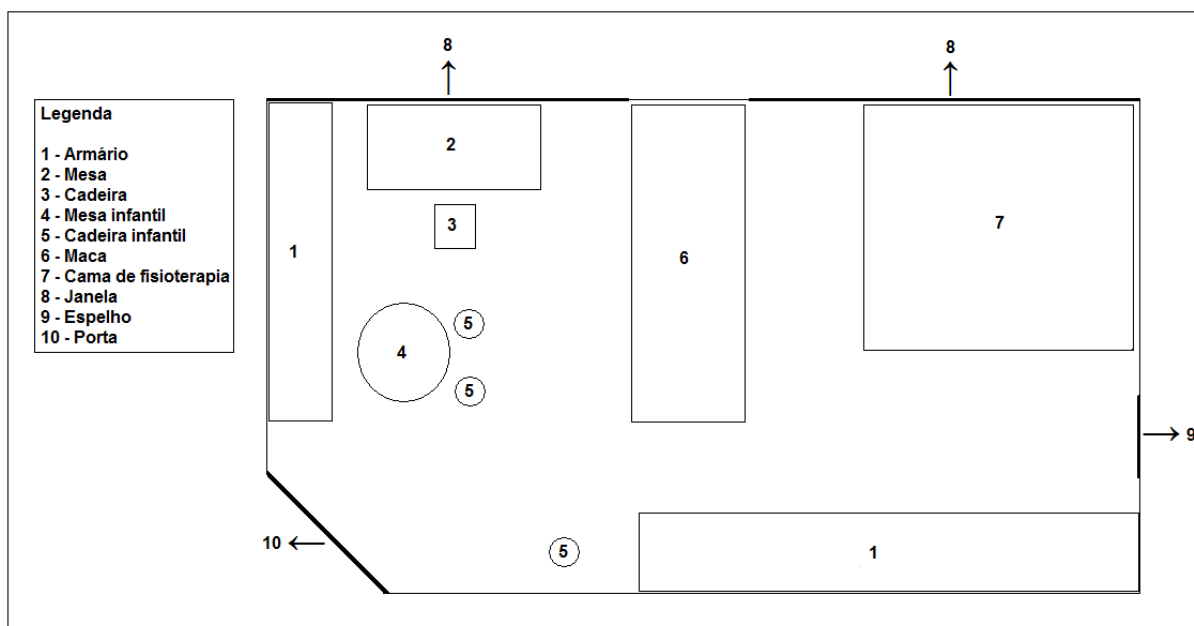


Figura 1: Diagrama da sala onde ocorreram as familiarizações e as condições de ensino com a participante.

### 3.4 Materiais

Os materiais foram selecionados considerando as informações cedidas pela mãe em entrevista, uma vez que ela relatou que T. gostava de brincar de bola e de brinquedos e brincadeiras que emitem som. Assim, foram utilizados para essa pesquisa:

- **Bola de plástico sem textura:** para interagir com a criança, pois, na entrevista, a mãe relatou que a criança gostava desse brinquedo. Além disso, observou-se como era a manipulação de T. com a bola.

- **Bolas de plástico com uma pequena parte encapada, com os diferentes panos** (veludo, malha fria, renda e *soft*): a fim de verificar se a criança apresentava incômodo ou aceitação quando a textura estava na bola. Além disso, a bola foi usada para mediar a introdução de objetos novos, nesse caso pequenas partes de texturas de diferentes tecidos que foram colados cada um em uma bola.

- **Bolas de borracha com texturas rugosa e lisa:** para observar a reação da criança às texturas e como ela manipulava esse brinquedo.

- **Martelo de plástico que emite som quando é batido sobre uma superfície:** com finalidade de observar o manuseio da criança com o brinquedo e como ela reagia diante do barulho emitido por ele.

- **Tambor de plástico:** a fim de observar como a criança o manuseava, como reagia diante do barulho que ele emitia e sua reação à textura do brinquedo.

- **Aparelho de som e CD com músicas infantis:** para favorecer a aproximação e interação entre a pesquisadora e a criança.

### 3.5 Equipamentos

- **Gravador de voz:** da marca Powerpack, modelo DVR N520, para registrar as entrevistas com a mãe e os encontros de familiarização com a criança.

- **Câmera filmadora:** das marcas JVC, modelo GZ hm 300 Everio, e a câmera do telefone celular da marca Nokia, modelo E71, para registro dos encontros de familiarização e das sessões nas quais foram organizadas “condições de ensino”. As diferentes câmeras foram utilizadas conforme a disponibilidade em cada momento da pesquisa.

- **Microcomputador:** para tratamento e análise de dados da condição de ensino.

### 3.6 Instrumento

Foram realizados alguns ajustes<sup>7</sup> para emprego do instrumento “Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos”, desenvolvido por Bruno (2005), destinado a professores especialistas em Educação Especial e a profissionais que trabalham com alunos com deficiência visual e cujo objetivo é permitir a avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na faixa etária de três a seis anos e onze meses. O instrumento foi empregado nas entrevistas com a mãe com a finalidade de identificar preferências da criança e atividades ou situações que lhes produziam desconforto, bem como selecionar os brinquedos e brincadeiras que pudessem contribuir para a criação de condições de ensino favoráveis para a criança.

### 3.7 Procedimentos

#### 3.7.1 Familiarização

---

<sup>7</sup> Os ajustes no instrumento foram elaborados por Ferroni, Villela e Gil (2010).



O objetivo do período de familiarização foi estabelecer uma aproximação entre a participante e a pesquisadora de modo a construir uma relação de confiança. Dessa forma, foi criado um ambiente lúdico, composto de atividades tais como ouvir música e brincar com a bola. Essas atividades eram semiestruturadas, isto é, planejadas previamente, mas podiam ser modificadas, pois se visava o conforto e o bem-estar da criança. É importante ressaltar que a criança precisava repousar antes de iniciar as atividades, haja vista que seu cansaço e, algumas vezes, sua agitação a deixavam desmotivada para interagir. Nestas situações a criança permanecia deitada sobre a cama de fisioterapia em posição fetal e em silêncio com o dedo na boca.

A familiarização ocorreu em dois encontros, com uma duração aproximada de 158 minutos (2 horas e 40 minutos).

O Quadro 1 apresenta os dias da familiarização, a duração de cada encontro, o local, brinquedo utilizado e atividade realizada.

<b>Dia do encontro</b>	<b>Duração média da familiarização</b>	<b>Local</b>	<b>Brinquedo</b>	<b>Atividade</b>
24/03/2011	63 minutos	Sala usada para atendimento fisioterápico e atendimento do grupo de estimulação.	Bola	Jogar bola e ouvir música.
31/03/2011	95 minutos			

Quadro 1: Data de cada encontro para familiarização com a criança participante, tempo médio de duração, local, brinquedo usado na sessão e atividade realizada na sessão.

### **3.7.2 Coleta de dados**

#### **As condições de ensino**

O objetivo da denominada “condição de ensino” foi criar contextos favoráveis à aprendizagem de conceitos com utilização de brinquedos e brincadeiras. Para isso, foram utilizados bola de plástico, com textura de tecidos, bolas de borracha com textura rugosa e lisa, martelo e tambor de plástico e músicas infantis para ouvir e cantar. É importante ressaltar que as atividades propostas na condição de ensino tinham caráter semiestruturado, tendo sido planejadas previamente, contudo podiam ser modificadas, de modo a não causar nenhum desconforto para a criança. Observou-se que antes das sessões se iniciarem era importante respeitar o intervalo necessário para a criança começar a interagir, pois ela chegava cansada e algumas vezes agitada ao local da pesquisa.

Foram realizados cinco encontros que ocorreram uma vez por semana, durante as manhãs, totalizando 255 minutos (4 horas e 15 minutos). Tais encontros foram agendados de acordo com o comparecimento da criança aos atendimentos realizados por especialistas da Instituição e, também, de acordo com o calendário da Instituição.

A seguir, constam o Quadro 2 a data, a duração média, o local, os brinquedos utilizados e as atividades propostas nas condições de ensino.

<b>Data</b>	<b>Duração média das sessões</b>	<b>Local</b>	<b>Brinquedo</b>	<b>Atividade</b>
5/5/2011	46 minutos	Sala da instituição usada para atendimento fisioterápico e atendimento do grupo de estimulação.	Não foi utilizado.	Ouvir e interagir com a música.
26/5/2011	66 minutos		Tambor martelo	Ouvir música, brincar com tambor de brinquedo e com martelo de plástico, que emite som quando bate sobre outro objeto.
30/6/2011	98 minutos		Bolas cobertas com diferentes texturas de tecido	Ouvir música, cantar música, conhecer o nome e a localização de algumas partes do corpo (cabeça, ombro, joelho, pé) e brincar com a bola de texturas.
17/8/2011	45 minutos		Bolas de borracha	Ouvir e interagir com a música, experienciar as diferentes texturas das bolas.

Quadro 2: Data de cada encontro do período da condição de ensino com a criança participante, tempo médio de duração, local, brinquedo usado na sessão e atividade realizada na sessão.

### **3.7.3. Aspectos éticos da pesquisa**

Para a realização da pesquisa, foram tomadas todas as providências éticas necessárias. Foram explicados à instituição e a mãe da participante os objetivos da pesquisa bem como a adesão voluntária em participar. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos com protocolo nº 23112.004199/2010-56.

### **3.7.4 Tratamento dos dados**

- **Seleção das sessões da condição de ensino para tratamento e análise de dados:** foram selecionadas **quatro** das cinco sessões realizadas, considerando-se, para isso, um critério técnico de acesso ao desempenho da participante. Apenas as sessões videogravadas foram consideradas neste estudo.

**-Transcrição dos registros das videograções das sessões de familiarização e da condição de ensino:** foram transcritos, em ordem cronológica de ocorrência, todos os comportamentos da criança e todas as respostas da pesquisadora. As transcrições literais foram posteriormente organizadas em uma tabela, adaptada de Silva e Batista (2007) que adaptou dos estudos dos estudos de Rodríguez e Moro (1999), com o objetivo de destacar os indicadores comportamentais e os parâmetros de análise de episódios recortados do fluxo de comportamentos registrado. A Tabela (ver quadros de 3 à 14) é constituída por seis colunas nas quais são apresentadas, esquerda para a direita: categoria de análise (1); sujeito (2); produção oral (3); uso do objeto (4); gesto e movimentação (5); resultado do brincar/ação interação (6). A tabela original dispunha os dados em cinco colunas: 1) categoria de análise; 2) sujeito; 3) produções orais; 4) gestos, usos de objetos e movimentação global; 5) observações sobre processos de significação. Para esta pesquisa, permaneceram as três colunas iniciais (1, 2 e 3), além da quarta coluna, que foi subdividida em duas: 4a- uso do objeto e 4b- gesto e movimentação global. A coluna que descreve o uso de objeto trata da maneira como a participante manipula o brinquedo, isto é, se ela o toca, como o manipula, se passa a mão, se bate etc. A coluna que apresenta “gesto e movimentação global” abrange os movimentos corporais que ela fazia durante o manuseio do brinquedo ou durante o envolvimento na brincadeira ou em outra situação ou movimento. A última coluna foi renomeada para indicar o resultado do brincar/da ação/da interação, apresentando a função inferida do desempenho da participante. Em decorrência do preenchimento da tabela, foi elaborado um sistema de categorias para descrever as ações da criança e da pesquisadora, bem como os conceitos que estavam sendo tratados a fim de tornar os analisar os dados com mais cuidado.

**- Identificação e seleção dos episódios:** as transcrições foram examinadas e as videograções foram retomadas para esclarecimento. Em cada sessão foram identificados episódios, sendo selecionados apenas aqueles cujos contextos indicavam participação da criança na brincadeira com a pesquisadora e a interação dela com o brinquedo. O início de um episódio foi definido pelo toque da criança em um brinquedo ou pela resposta à sequência de uma música (seja batendo suas palmas, seja batendo suas mãos sobre o colchão ou na palma da mão da pesquisadora). O fim do episódio foi definido pela interrupção do manuseio do objeto/brinquedo/mão do adulto pela criança depois de experienciá-los ou pela interrupção da atividade, ora dizendo uma palavra, ora

uma frase fora do contexto da interação ou desviando sua atenção para a chegada de outra pessoa na sala.

### **3.7.5 Análise dos dados**

#### **a) Conceitos trabalhados**

Para todas as crianças a aquisição de conhecimentos abarca diferentes processos desde a percepção, retenção/memória, resolução de problemas, elaboração de raciocínios abstratos incluindo a aquisição de conceitos. A organização das experiências em níveis cada vez mais complexos de representação da realidade inicia-se no nascimento pelo contato da criança com diferentes objetos e situações proporcionados pelos adultos. Oferecer à criança condições de aprendizagem nas quais ela possa experimentar diferentes objetos e produzir diferentes situações estará contribuindo para que ela organize as informações, armazene-as e, posteriormente, as empregue em novos contextos. No caso da criança com deficiência visual destaca-se, ainda mais, o papel do adulto no oferecimento das oportunidades de experiência. Cabe a ele mediar o contato da criança com um ambiente cultural e socialmente organizado e assim: - atribuir significado à ação da criança; - destacar as informações que os objetos oferecem à criança pelo acesso que lhe é possível com os sistemas sensoriais remanescentes; - ressaltar os efeitos da ação da criança sobre os objetos e/ou com os objetos no ambiente. A mediação do adulto é, portanto, a condição de formação de conceitos, ou seja, de um nível do conhecimento categorial da realidade (ALMEIDA & GIL, 2010).

Com base nisso os conceitos selecionados para esta pesquisa abarcaram as noções de: abrir e fechar; sequências (sonora; gestual e movimento com alternância); apertar e soltar (bolinha) e bater (tocar o tambor), bem como noções de posição (em pé e deitado; na frente e atrás). As condições de ensino-aprendizagem foram organizadas em um contexto lúdico que oferecia à criança oportunidades favoráveis à aquisição. Alguns deles, como conceitos de abrir e fechar e na frente e atrás, foram apresentados tendo como referência o próprio corpo da criança a fim de que ela percebesse as ações e posições em relação a ela mesma. As sequências foram apresentadas a fim de que, entre outras aquisições, a criança pudesse compreender o significado das alternâncias em brincadeiras, isto é, que nas interações sociais existe uma sequência na qual é preciso esperar a vez de cada pessoa, seja para falar, brincar. O trabalho com as noções relativas aos demais conceitos, tais como apertar (a bolinha), bater (tocar o tambor); em pé e deitado, foi realizado com o objetivo de que ela pudesse experimentar diferentes ações

sobre os brinquedos e seus resultados, destacando-se que os objetos podem ser manipulados de diferentes formas e as ações sobre os objetos produzem mudanças tanto nos próprios objetos como no ambiente em geral, como por exemplo no som produzido pela batidas dos objetos em diferentes superfícies. Assim, foram selecionados os conceitos:

4.1) **Abrir e fechar:** sessão 5/5/2011, episódio 1 – Abriu-fechou; sessão 26/5/2011 – Episódio 2 – Abriu-fechou. Entende-se que são situações nas quais a criança, por exemplo, sentada no colchão segurava no pulso da pesquisadora e da auxiliar de pesquisar, levantava as mãos de cada uma delas e aproximava as palmas das mãos (fechou) e depois as afastava (abriu) ao mesmo tempo em o aparelho de som reproduzia o refrão de uma música cantada que dizia, “abriu-fechou”.

4.2) **Em pé e deitado:** sessão 26/5/2011, episódio 3 – Brincando com o martelo. Este conceito foi trabalhado no momento em que T. sentada no colchão, brincava com o martelo de plástico, o segurava pelo cabo com uma de suas mãos e algumas vezes o batia sobre o colchão na posição horizontal (deitado) e outras na posição vertical (em pé).

4.3) **Na frente e atrás:** sessão 26/5/2011, episódio 4 – Na frente e atrás. Compreende-se que são situações nas quais há oportunidades de trabalhar com o conceito “na frente” quando, por exemplo: T., sentada de frente ou deitada, segurava cada uma das mãos da pesquisadora ou da auxiliar de pesquisa, colocando uma de suas mãos com a palma tocando o dorso da mão de uma delas e levando as mãos para a parte anterior do seu próprio tronco (frente) ou para a parte posterior do seu próprio tronco (atrás).

#### 4.4) **Sequências**

4.4.1) **Sequência sonora:** sessão 30/6/2011, episódio 5 – “Marcha soldado”; sessão 17/8/2011, episódio 6 – Música do “Borboletão”. Entende-se por sequência sonora quando T. estava sentada ou deitada sobre o colchão e cantava a música na sequência que era tocada no aparelho de som ou cantada pela pesquisadora e/ou pela auxiliar de pesquisa.

4.4.2) **Sequência gestual:** sessão 5/5/2011, episódio 7 – Colchão palma-palma. Entende-se por sequência gestual quando a criança estava sentada ou deitada sobre o colchão e acompanhava a música que tocava no aparelho de som ou que era cantada pela pesquisadora ou pela auxiliar de pesquisa com batidas de palmas com as próprias mãos ou segurando as mãos da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa; ou ainda, quando

T. batia as palmas das mãos ou da pesquisadora e/ou da auxiliar de pesquisa sobre o colchão.

4.4.3) **Sequência de movimento com alternância:** sessão 30/6/2011, episódio 8 – Bola com textura de veludo; episódio 9 – Bola com textura de *soft*; episódio 10 – Bola de textura de malha. Entende-se por sequência de movimento com alternância quando a criança estava sentada ou deitada sobre o colchão e durante a brincadeira de jogar a bola ela participava da brincadeira jogando a bola para os participantes.

4.5) **Apertar a bolinha:** sessão 17/8/2011, episódio 11 – Bola de borracha de textura lisa. Compreende-se que são situações nas quais a criança sentada no colchão, com a pesquisadora sentada do seu lado segurava a bola na parte inferior e a convidava para apertar o brinquedo. T. tocava levemente as pontas dos seus dedos de uma de suas mãos a parte superior da bola e fazia um movimento de projetar a região do brinquedo que ela tocava para baixo.

4.6) **Tocar tambor:** sessão 26/5/2011, episódio 12 – O tambor. Entende-se que são momentos nos quais a criança estava sentada ou deitada no colchão e tocava levemente com uma de suas mãos a tampa do brinquedo.

## **b) Elaboração do sistema de categorias**

As categorias de análise foram definidas a partir de indicadores comportamentais relacionados a: produção oral da criança e da pesquisadora; maneira como T. manipulava um objeto e posição do corpo da criança durante a brincadeira. Posteriormente foi elaborado um sistema de categorias para sistematizar os dados de modo a proporcionar uma compreensão das ações da criança durante a brincadeira e a manipulação de brinquedo, as ações da pesquisadora e também os conceitos que estavam sendo tratados no contexto de brincadeira. Assim, foram elaboradas categorias que abrangessem tanto as ações do adulto quanto as atividades da criança na brincadeira e suas respectivas subcategorias. É importante ressaltar que um mesmo comportamento seja ele do adulto ou da criança se enquadra em diferentes categorias.

### **Categorias relacionadas à ação do adulto**

1) **Mediação do adulto:** entende-se por mediação do adulto a sua participação durante a brincadeira com a criança ou durante a manipulação de brinquedos pela criança, podendo abranger quatro quesitos:

1A) **Antecipação do brinquedo/brincadeira:** entende-se por antecipação o momento em que o adulto adiantava a atividade seguinte fazendo isto de forma oral e/ou gestual. Exemplo: “então vamos cantar uma música que você gosta, aquela, da “borboletinha”?; “olha aqui o que a tia trouxe! Que delícia! Olha só! É uma bola! Põe a mãozinha aqui junto com a tia!”; “Aqui ó, onde que ela tá! Olha o barulhinho dela aqui no colchão ó! (e quica a bola sobre o colchão do lado esquerdo da criança)”.

1B) **Descrição da ação:** pode-se compreender como o momento no qual o adulto relatava um ou mais componentes de uma ação enquanto ele mesmo a fazia enquanto a criança a realizava, seja quando ela manipulava o brinquedo ou participava de uma brincadeira. Exemplo: “A nossa mão tá atrás”; “Olha quando passa na cabeça ela é lisinha! Olha passando na cabeça a bola lisinha!”; “Olha batendo as palmas das tias!”.

1C) **Modelo tátil de ação sobre o objeto:** compreende-se por modelo tátil de ação sobre o objeto quando o adulto manipulava um brinquedo e a criança colocava as mãos sobre a mão do adulto ou sobre o objeto manipulado e depois ela fazia o mesmo. Exemplo: “A tia vai apertar! Apertei a bola!” (a criança estava com a mão na parte superior da bola e a pesquisadora segurava a parte inferior do brinquedo); “Em pé é assim, deixa a tia mostrar!” (AP tocou no cabo do martelo que T. segurava e o colocou na posição vertical para depois, a criança batê-lo no colchão)

1D) **Incentivo à ação:** entende-se por incentivo à ação as solicitações orais ou gestuais da sequência da brincadeira que o adulto solicitava à criança. Exemplo: “E atrás? As mãos atrás?”; “Isso! E agora como é que abre?” “Fazendo chocolate... (cantou e bateu sua mão sobre o colchão no ritmo da música); Pra quem?”; “Onde você está batendo as mãos das tias?”.

### **Categorias relacionadas às atividades da criança na brincadeira**

2) **Manipulação/Exploração do brinquedo:** a criança tocava, apertava, soltava, batia no brinquedo. Exemplo: quando T. pegava a bola com uma mão, passava para a outra e a batia com uma palma da mão sobre o brinquedo; passava a bola na cabeça, na bochecha, na palma da mão; batia o martelo sobre o colchão, rodava a bola com textura segurando-a.

**2A) Com mediação do adulto:** Ver categorias relacionadas à ação do adulto à página 36.

**2B) Sem mediação do adulto:** entende-se os momentos em que o adulto deixava a criança brincar sozinha, sem interferir na brincadeira..

3) **Participação na brincadeira:** indicação de aceitação ou recusa em participar da brincadeira considerando-se sinais orais, gestuais ou corporais.

**3A) Brinca:** participava da brincadeira ou sugeria outra brincadeira, seja oral ou gestualmente. Exemplo: “vamo ouvir música”; respondia a sequência da música verbalmente ou gestualmente, quando ela batia a mão sobre o colchão no ritmo da música; balançava o corpo e batia com suas mãos nas laterais das pernas; dava risadas, sorria.

**3B) Recusa:** demonstrações orais, gestuais, corporais de indisposição para participar da atividade proposta. Exemplo: “naummmmm”, “num qué”, “ãaaahhh”; virava a cabeça de um lado para o outro; virava a cabeça para o lado contrário a pesquisadora;

#### **4) Indicadores de aquisição de conceitos**

**4A) Reproduz a ação do adulto:** a criança fazia o mesmo gesto que o adulto havia feito. Exemplo: a criança jogava a bola para o adulto repetindo a ação do adulto.

**4B) Reproduz a ação solicitada oralmente pelo adulto:** a criança repetia a fala do adulto. Exemplo: disse “pal”, se referindo ao nome da ação que estava fazendo e que o adulto falou; disse, “colchãããã”, na mesma entonação do adulto, dizendo o local onde estava batendo a mão da pesquisadora.

**4C) Reproduz a ação para a qual o adulto ofereceu um modelo tátil:** compreende-se ações nas quais a criança apertava, soltava, jogava o brinquedo reproduzindo o comportamento do adulto. Exemplo: P estava com a mão na parte inferior da bola e a mão de T. estava na parte superior do brinquedo. P disse, “A tia vai apertar! Apertei a bola! Sentiu só? Agora aperta você, T., com a sua mãozinha”! T. apertou duas vezes seguidas a parte superior da bola.

**4D) Executa a ação que o adulto incentivou:** compreende os momentos nos quais a criança participava da brincadeira atendendo a solicitação do adulto. Exemplo: T. estava brincando de bater o martelo e parou. Em seguida, P e AP perguntaram a ela, “você não vai bater”? Em seguida T. bateu o martelo no colchão; T. estava brincando de abrir e fechar as palmas das mãos de P e AP, quando de repente parou. P perguntou para ela, “como é que abre”? T. afastou as mãos de P e AP; a pesquisadora cantou “perna de pau. Olho de vidro e”? T. respondeu: “iz de pica-pau” batendo no ritmo da estrofe.



## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nas quatro sessões cujas videograções foram analisadas, foram identificados 12 episódios de brincadeiras da participante com a pesquisadora e, ocasionalmente, com a auxiliar de pesquisa. Cada um dos episódios foi recortado visando destacar o objeto empregado, as ações de T. e da pesquisadora, bem como os conceitos que foram trabalhados pela pesquisadora e vivenciados por T. ao longo das situações lúdicas.

Sendo assim, nesta seção, serão destacados os conceitos trabalhados, os dados que estarão disponibilizados em quadros e a discussão dos resultados.

### **4.1 Conceitos: abrir e fechar**

Nas sessões do dia 5/5/2011 e 26/5/2011, na qual estavam presentes a pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa, foram destacados dois episódios com um recorte cada um. Na sessão do dia 5/5/2011, verificou-se a importância da mediação do adulto em tornar significativa a ação da criança, uma vez que inicialmente T. apenas batia nas palmas das mãos de P e da auxiliar de pesquisa sem um contexto específico que indicasse que bater palmas tinha algum significado além da sensação produzida pelo contato com a pesquisadora e as consequências no ambiente das batidas de palmas. Quando tocou a música no aparelho de som “abriu e fechou”, elas aproveitaram o movimento que T. fazia e descreveram a ação de acordo com o que era cantado na música, oferecendo um modelo tátil da ação à criança e proporcionando condições favoráveis para a aquisição de conceitos. A criança compreendeu a brincadeira pois, em seguida, reproduziu a ação, para a qual o adulto ofereceu o modelo tátil referido. A brincadeira continuou à medida que o adulto incentivava as ações da criança, perguntando-lhe “Como é que abre?”, e a criança executava a ação solicitada pelo adulto, ou, então, quando o adulto descrevia a ação da criança “Abriu e fechou”, e ela demonstrava interesse e satisfação pelo que fazia dizendo “Olha”, ou, ainda, expressava alegria e contentamento com a brincadeira, quando ela batia suas palmas ou batia suas mãos nas laterais de suas pernas.

Quadro 3: Quadro de análise da sessão 5/5/2011 – Episódio 1 – Abriu-fechou

Sessão 5/5/2011 – Episódio 1 – Abriu-fechou					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
	T.			Deitada no colchão de barriga para cima, batendo as palmas das mãos de P e AP.	
Início 1C -modelo tátil de ação sobre o objeto)	P e AP	Cantam a música “Abriu fechou” que toca no aparelho de som e controlam a ação de afastar e aproximar as palmas das mãos, ainda que T. esteja segurando em seus pulsos.		Sentadas, uma de cada lado de T.	Sugerem a brincadeira.
3A (brinca), 4C (reproduz a ação para a qual o adulto ofereceu um modelo tátil)	T.			Bate as palmas de suas mãos, rapidamente, fazendo-as “abrir e fechar”	Aceita a brincadeira.
1B (descrição da ação)	P e AP	Dizem rapidamente: “abriu-fechou”			Descrevem a ação.
3 <sup>a</sup>	T.			Solta os pulsos de P e AP bate suas mãos nas laterais de suas pernas, levanta um pouco seus pés do colchão e pega novamente os pulsos de P e AP.	Gosta da brincadeira e aceita brincar.
3A (brinca), 4C (reproduz a ação para a qual o adulto ofereceu um modelo tátil)	T.			Num dado momento, aproxima as palmas das mãos de P e AP e para.	
1D (incentivo a ação)	AP	“E agora T.?”			Sugere para continuar a sequência.
3A (brinca), 4C (reproduz a ação para a qual o adulto ofereceu um modelo tátil), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Afasta e bate, em seguida, as palmas das mãos da pesquisadora e da auxiliar.	Retoma a brincadeira.
1B (descrição da ação)	P e AP	“Abriu e fechou”			Descrevem a ação.
	T.	“Olha!”		Solta os pulsos da pesquisadora e da auxiliar.	Chama atenção para a ação que faz.

Continuação do Quadro 3: Quadro de análise da sessão 5/5/2011 – Episódio 1 – Abriu-fechou

<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
1D (incentivo a ação)	P	“Olha! Como é que abre?”			Mostra interesse pela ação de T. e sugere a sequência da atividade lúdica.
1D (incentivo a ação)	AP	“Como é que abre?”			
3A (brinca), 4C (reproduz a ação para a qual o adulto ofereceu um modelo tátil), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Pega o pulso de cada uma e afasta as palmas das mãos delas	Aquisição e participação na brincadeira
1B (descrição da ação)	P e AP	“Abriu”			Descrevem a ação.
1D (incentivo a ação)	P	“Isso, muito bem, e como é que fecha?”			Parabeniza a aquisição da criança e dá prosseguimento à sequência.
3A (brinca), 4C (reproduz a ação para a qual o adulto ofereceu um modelo tátil), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			bate as palmas das mãos de P e AP. Em seguida, solta os pulsos delas, bate suas palmas e pega novamente os pulsos de P e AP, afastadas.	Fica feliz e prossegue com a ação, participando da brincadeira.
<b>RECORTE 1</b>					

Na sessão do dia 26/5/2011, a pesquisadora aproveitou a música que tocava no aparelho de som, “Abriu fechou”, para repetir a brincadeira da sessão anterior e, assim, retomar o conceito e a ação de abrir e fechar, a fim de proporcionar condições favoráveis para a aprendizagem. O adulto iniciava a brincadeira oferecendo o modelo tátil para a ação, a auxiliar de pesquisa levava sua palma da mão, que a criança segurava, até a de P e disse, “fechou”, e depois a afastava e dizia “abriu”, descrevendo, para T., a sua ação. Em seguida, incentivava a criança a fazer o mesmo “Como fecha”? T. compreendeu a brincadeira, pois reproduzia a ação para a qual o adulto ofereceu modelo tátil, executava a ação que o adulto incentivou, demonstrando participar da brincadeira e compreender o conceito e a ação de abrir e fechar. No final desse episódio, a criança sugeriu outra brincadeira: “mú-si-ca”. Nas duas sessões, a brincadeira foi iniciada pelo adulto e, em ambas, ele ofereceu modelo tátil para a criança brincar.

Quadro 4: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 2 – Abriu-fechou

Sessão 26/5/2011 – Episódio 2 – Abriu-fechou					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
	T.			Deitada no colchão, de barriga para cima, segurando com uma mão o pulso de AP e com a outra o pulso de P.	
	P e AP			Sentadas, uma de cada lado da criança.	
	T.			Pega os pulsos de P e AP e permanece com as palmas das mãos de cada uma afastadas.	
Início 1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	AP	Fechou (acompanhando a estrofe da música.).		Leva sua mão, que T. segura, até a palma da mão de P.	Convite verbal e gestual para iniciar a brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	AP	Abriu (acompanhando a estrofe da música.).		Afasta sua mão, que T. segura, e da mão de P.	Continua a brincadeira.
	T.			Continua deitada de barriga para cima, no colchão.	
1D (incentivo a ação)	P	“Como fecha?”			Convite para brincar
3A (brinca), 4C (reproduz a ação para a qual o adulto ofereceu um modelo tátil), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Bate a palma da mão de P e AP.	Aceita a brincadeira.
1D (incentivo a ação)	AP	“Isso! E agora, como é que abre?”			Dá continuidade à brincadeira.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Afasta e bate a palma da mão de P e AP.	
Ruptura 3A (brinca)	T.	“Mú-si-ca”		Solta as mãos de P e de AP.	Sugere outra brincadeira.

**RECORTE 1**

#### 4.2 Conceitos: em pé e deitado

Os conceitos “em pé” e “deitado” foram trabalhados na sessão do dia 26/5/2011, na qual estavam presentes, além de T., a pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa. Na transcrição do quarto episódio, correspondente à sessão do dia 26 foram identificados cinco recortes. No primeiro momento desta sessão, o adulto apresentou o martelo de brinquedo para a criança. Inicialmente, ele chamou a atenção de T. para o barulho que o brinquedo fazia, quando batido em diferentes superfícies, antecipando para a criança a mudança que ocorreria no ambiente e, dessa forma, incentivando-a a agir sobre o brinquedo e a participar da brincadeira “Olha a tia”, tá com um martelinho

de brinquedo, faz um barulhinho legal”!; “Olha só o barulhinho! É o martelo batendo na palma da mão da tia”!; “Olha a martelinho batendo no colchão”.

Observa-se, no primeiro recorte, que o adulto incentivou T. a brincar com o martelo e ofereceu-lhe condições de manipulá-lo, pois, ao deixá-lo ao lado de T., bateu-o levemente sobre o colchão, indicando-lhe a localização do brinquedo. Quando ela pegou o martelo pela primeira vez, o adulto nomeou o brinquedo, incentivou-a a agir sobre ele e chamou-lhe atenção para o som que ele produzia, quando era batido no colchão “Olha o martelinho! Bate no colchão! Vira ele que ele faz um barulhinho”!

Já no segundo recorte, T. continuou manipulando o martelo sem mediação física do adulto, mas com a mediação oral pela descrição das ações da criança, a fim de contextualizar as posições que ela brincava com o martelo: “você está batendo ele deitado”; “agora é em pé”, para dar à criança as referências físicas das suas ações sobre o objeto. Observou-se que, quando solicitada pelo adulto a brincar com o martelo, numa posição em pé, T. o bateu na posição deitado, fazendo com que a auxiliar de pesquisa mediasse a manipulação do brinquedo e oferecesse modelo tátil para a criança. Simultaneamente, P descrevia a ação, dizendo “em pé, em pé”, no ritmo das batidas do martelo sobre o colchão. Ainda que a criança não tenha atendido à solicitação do adulto, sua aceitação do toque e da orientação do movimento de bater o martelo guiada pela mão da pesquisadora mostrou que ela estava disposta a participar.

No terceiro recorte, o adulto incentivou T. a brincar com o brinquedo na posição deitada, perguntando-lhe “É deitado”? A criança executou a ação que o adulto a incentivou e, nesse momento, ele descreveu novamente sua ação “Deitou”! A criança, em seguida, reproduziu a ação solicitada oralmente pelo adulto, dizendo “Detô”, na mesma entonação que o adulto falou e também executou a ação de brincar com o martelo, batendo-o, deitado, no colchão. Ainda que sua fala não indique que compreendeu a ação, ela é significativa para a sua aprendizagem e isto foi propiciado pela contextualização da fala do adulto.

Situação similar foi observada no quarto recorte, quando T. bateu o martelo na posição deitada e disse “A pé, a pé, a pé”. Isso foi importante para o seu processo de aprendizagem, já que ela estava manipulando e explorando as diferentes posições do martelo ao brincar e tendo condições de compreender o conceito das posições deitado e em pé. Além disso, esta situação mostrou a participação de T. na brincadeira ao repetir a fala de P, quando ela descreveu a ação da criança, dizendo no ritmo das batidas do martelo sobre o colchão “Em pé, em pé, em pé”. Nota-se a

importância da mediação do adulto em descrever a ação da criança durante a manipulação do brinquedo, como “isso aí é deitado”, chamando a atenção de T. para a posição correta de brincar com o brinquedo e incentivando a experimentá-la. Ainda neste episódio foi possível perceber que a criança reproduziu a ação solicitada oralmente pelo adulto, uma vez que, no início, ela disse “o colchão, ó” e, em seguida, bateu o martelo sobre esta superfície, reproduzindo a fala de P quando disse a T., no início da sessão, que o martelo iria bater no colchão.

Percebe-se, tanto no terceiro quanto no quarto recorte, apesar de não haver medições que permitam afirmar que a criança aprendeu os conceitos de deitado e em pé, que é importante ressaltar que o ambiente ofereceu condições propícias para iniciar o seu processo de aprendizagem, uma vez que durante toda a brincadeira foram oferecidas à T. algumas condições que favorecessem uma ação significativa para a manipulação/exploração com o brinquedo, tais como descrição da ação, modelo tátil de manuseio do brinquedo, incentivo à ação, entre outras.

Quadro 5: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 3 – Brincando com o martelo

<b>Sessão 26/5/2011 – Episódio 3 – Brincando com o martelo</b>					
<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
Início 1B (descrição da ação)	AP	“Olha a tia Tê tá com um martelinho de brinquedo; faz um barulhinho legal.”	Segura o martelo.	Ao lado de T.	Antecipação do brinquedo e convite à brincadeira.
1B (descrição da ação)	P	“Olha, faz um barulhinho!”		Do outro lado de T., com a mão em suas costas e com a criança segurando o martelo.	Antecipação do brinquedo e convite à brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1B (descrição da ação)	AP	“A tia vai bater, ó! Ó o barulhinho que faz!”	Bate o martelo, suavemente, pela primeira vez sobre a sua palma da mão.		Antecipação do brinquedo, convite à brincadeira e apresentação do atributo sonoro do brinquedo.
3A (brinca)	T.			Solta a mão de P, bate, rapidamente, com sua própria mão no colchão e para em seguida. Está deitada de barriga para baixo sobre o colchão.	Sinal de que gostou.

Continuação do Quadro 5: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 3 – Brincando com o martelo

<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
1B (descrição da ação)	P	“Olha só o barulhinho! É o martelo batendo na palma da mão da tia”.		Permanece com sua mão sobre as costas de T.	Descrição do brinquedo
	AP		Bate novamente o martelo na sua palma da mão e depois para.		Convite para brincar.
Ruptura	T.			Permanece na mesma posição e pega a mão de P.	Muda o foco da sua atenção.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1B (descrição da ação)	P e AP	“Olha só, vai bater no colchão.”			Convite para brincar e indicar o local onde o brinquedo estará.
	T.			Permanece na mesma posição, pega a mão de P e a agita.	
Início 1D (incentivo a ação)	AP		Bate o martelo no colchão próximo à criança.		Convite para brincar e indicar o local onde o brinquedo está.
1B (descrição da ação)	P	“Olha a martelinho batendo no colchão.”			Chama atenção para o brinquedo.
	AP		Continua batendo o martelo e, logo depois, para.		
	T.			Permanece na mesma posição e solta a mão de P.	
<b>RECORTE 1</b>					
<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
Início 1D (incentivo a ação)	AP		Bate suavemente o martelo sobre o colchão, depois para, deixa o brinquedo ao lado da criança e fica com a mão sobre ele.		Convite para brincar com o brinquedo.

Continuação do Quadro 5: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 3 – Brincando com o martelo

<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		Pega o brinquedo.		Aceita brincar.
1B (descrição da ação), 1D (incentivo a ação)	P	“Olha o martelinho! Bate no colchão! Vira ele que ele faz um barulhinho!”			Sugestão para manipular o brinquedo e chama atenção para o que ele faz.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.		Bate o martelo na posição horizontal sobre o colchão.	Permanece deitada.	Manipula o brinquedo.
<b>RECORTE 2</b>					
<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
Início 1B (descrição da ação)	AP	“Vamos bater?”			Convite para retomar a brincadeira.
	T.	Risadas	Bate o martelo na posição deitada durante um tempo.	Assenta-se no colchão.	
1B (descrição da ação)	P	“Você está batendo ele deitado?”		Sentada no colchão	Descreve a manipulação.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto)	T.	Risadas	Bate o martelo na vertical durante um tempo.	Sentada no colchão	Explora o brinquedo.
1B (descrição da ação)	P	“Agora é em pé!”			Descreve a manipulação.
1D (incentivo a ação)	AP	“Vamos bater de pé?”			
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.		Bate o brinquedo deitado.	Sentada no colchão.	Explora o brinquedo.
1B (descrição da ação)	P	“Assim tá deitado!”			Descreve a manipulação.
Ruptura 2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3B (recusa)	T.		Para de bater o martelo e o permanece segurando.	Sentada no colchão.	



Continuação do Quadro 5: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 3 – Brincando com o martelo

<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
Início 1C (modelo tátil de ação sobre o objeto), 1D (incentivo a ação)	AP	“Em pé é assim, deixa a tia te mostrar.”	Pega no brinquedo e o coloca na posição vertical, fazendo o movimento de bater e deixando, depois, a criança fazer sozinha.		Sugestão para manipular o brinquedo
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca), 4C (reproduz a ação para a qual o adulto ofereceu um modelo tátil)	T.		Continua fazer o movimento que AP lhe ensinou.	Sentada no colchão.	Aceita manipular da forma como AP sugere.
1B (descrição da ação)	P	Em pé, em pé			Descreve a manipulação.
Ruptura 2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3B (recusa)	T.		Para de bater o martelo.	Sentada no colchão.	
<b>RECORTE 3</b>					
<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
1D (incentivo a ação)	P	“E deitado?”			Sugere outra maneira de manipular o brinquedo.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.		Bate o martelo na posição deitada	Sentada no colchão	Manipula o brinquedo na posição sugerida.
1B (descrição da ação)	AP	“Deitou!”			Descreve a manipulação.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca), 4B (reproduz a ação solicitada oralmente pelo adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Detô!” (na mesma entonação de AP.)	Bate o martelo na posição deitada	Sentada no colchão	Atribui significado à ação

Continuação do Quadro 5: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 3 – Brincando com o martelo

RECORTE 4					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
Início 2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.	“O cochão, ó!”	Bate o martelo sobre o colchão na posição deitada.	Sentada no colchão.	Manipula o brinquedo e sinaliza o local onde irá batê-lo.
1B (descrição da ação)	P	“Isso, o martelo tá batendo deitado no colchão!”			Descreve a manipulação.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		Trocava o brinquedo de mãos e o batia cada momento de um lado.	Sentada no colchão.	Explora o brinquedo.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca), 4B (reproduz a ação solicitada oralmente pelo adulto)	T.	“A pé, a pé, a pé!”	Bate fortemente o martelo sobre o colchão na posição deitada.	Sentada no colchão.	Manipula, explora e tenta atribuir significado à ação.
1B (descrição da ação)	P	“Isso aí é deitado!”			Descreve a manipulação.

RECORTE 5

### 4.3 Conceitos: na frente e atrás

Foi analisada a sessão do dia 26/5/2011, na qual estavam presentes a pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa da qual se destacou um episódio com dois recortes. Observou-se nesta sessão a necessidade de o adulto estar atento às ações da criança para torná-las significativas. A pesquisadora iniciou a brincadeira a partir do momento em que T. relatou, de maneira equivocada, a posição da mão da auxiliar de pesquisa, dizendo “Na fente”, sendo que estava do seu lado. Isto fez com que a pesquisadora percebesse a necessidade de trabalhar a localização das mãos em relação ao corpo da criança. Assim, no momento em que a criança levou as mãos da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa para as suas costas, o adulto descreveu a posição, dizendo “A nossa mão está atrás”. Em seguida, a criança levou as mãos da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa para a sua frente e, novamente, o adulto descreveu a ação dizendo “E agora a nossa mão está na frente?”. Posteriormente, a fim de retomar a brincadeira, o adulto incentivou T. a posicionar as mãos da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa na sua frente, dizendo-lhe “Como é que coloca as mãos das tias na frente?”

“Onde é a frente”? T. executou a ação que o adulto a incentivou a fazer, posicionando as mãos corretamente colocando as mãos na frente de seu próprio corpo. Em seguida, foi-lhe proposta outra ação “E atrás? “As mãos atrás”? A criança novamente executou a ação corretamente colocando as mãos nas suas costas.

Nota-se que a mediação do adulto ao atribuir significado à ação da criança propiciou-lhe condições de aprendizagem, pois, a partir de uma simples ação feita pela criança, o adulto a utilizou para trabalhar conceitos necessários à localização de objetos, pessoas e acontecimentos em relação ao próprio corpo da criança. Isso favoreceu que T. participasse da brincadeira e executasse as ações que o adulto propôs. Este episódio terminou quando T. sugeriu outra brincadeira “Vamo ouvi música”?

Quadro 6: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 4 – Na frente, atrás e ao lado

Sessão 26/5/2011 – Episódio 4 – Na frente, atrás e ao lado					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
	AP			Sentada ao lado de T., coloca sua mão nas costas de T.	
	T.			Está sentada no colchão, segurando no pulso de P, batendo a mão dela levemente em suas costas, ao mesmo tempo em que direciona a cabeça para o lado onde está AP.	
	AP	“É a mão da tia que tá aqui do outro lado!”			Contextualiza a posição.
Início	T.	“Tava na frente...”		Pega a mão de AP e leva-a para suas costas para batê-la, assim como já fazia com a mão de P.	
	AP	“Não, não estava na frente, estava do lado...”			Explica o contexto.
	T.	“Tava do lado.”		Para de bater as mãos de AP e P, as solta, com o apoio das mãos sobre o colchão, chega seu corpo um pouco para trás e, depois, pega novamente as mãos de AP e P.	
	AP	“Na frente é aqui, ó!”		Bate com a mão que a criança não segura na frente das pernas de T.	Esclarece a posição na frente.
RECORTE 1					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
Início 1B (descrição da ação)	P	“A nossa mão tá atrás!”			Contextualiza a posição.
	T.			Leva as mãos de AP e P para frente.	

Continuação do Quadro 6: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 4 – Na frente, atrás e ao lado

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1B (descrição da ação)	P	“E agora nossa mão tá frente!”			Contextualiza a posição.
4A (reproduz a ação do adulto)	T.			Bate as palmas das mãos de P e AP na sua frente.	
1B (descrição da ação)	P	“Na frente, batendo palma na sua frente, ó!”			Contextualiza a posição.
4A (reproduz a ação do adulto)	T.			Leva as mãos de P e AP para suas costas.	
<b>RECORTE 2</b>					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1D (incentivo a ação)	P	“Como é que vai as mãos das tias na frente? Onde é a frente?”			Convite verbal para retomar a brincadeira.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			T. pega as mãos de AP e P e as bate na sua frente.	Aceita a brincadeira.
	P	“Muito bem, T., você sabe!”			
	T.			Continua batendo as mãos de P e AP na sua frente.	
1D (incentivo a ação)	P	“E atrás? As mãos atrás?”			Convite verbal para continuar a brincadeira.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Leva as mãos de P e AP para trás e bate-as em suas costas.	Prossegue com a brincadeira.
	P	“A T. sabe!”			
Ruptura 3B (recusa)	T.	Resmungo		Solta as mãos de P e AP, bate com suas próprias mãos nas laterais de suas pernas, agita a cabeça de um lado para o outro e direciona o rosto na direção de P.	
3A (brinca)	T.	“Vamo ouvi música?”		Bate novamente suas mãos nas laterais das suas pernas e abaixa a cabeça em direção aos membros inferiores.	

#### 4.4 Conceitos: sequências

Há diferentes possibilidades de apresentar elementos ou eventos que se seguem uns aos outros e que podem contribuir para a ideia de tempo, para a lógica da repetição de elementos em diversas oportunidades do cotidiano ou do pensamento lógico (GIL, 1991). Foram identificadas algumas sequências de ações que se tornaram brincadeiras ou cuja repetição e antecipação constituíam a própria brincadeira. Assim

sendo, trata-se da sequência sonora, da gestual e do movimento com alternância, que serão apresentados nesta ordem.

#### 4.4.1) Sequência sonora

As sequências sonoras ocorreram nas sessões dos dias 30/6/2011 e 17/8/2011. Na primeira delas, estavam presentes a pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa. Na outra, somente a pesquisadora. No episódio da primeira sessão, foram feitos dois recortes e na segunda, três recortes. A sessão do dia 30/06/2011 iniciou-se quando a criança disse “Marcha soldado”. O adulto continuou a brincadeira, incentivando T. a cantar a primeira estrofe da música “Como é mesmo que começa a música do ‘Marcha Soldado’ ”? Como a criança não respondeu ao questionamento, o adulto cantou e, em seguida, incentivou a ação de T. para prosseguir com a sequência “Marcha soldado, cabeça de...”? Nesse primeiro momento, T. respondeu pouco aos estímulos, pois queria que a pesquisadora colocasse o disco no aparelho de som, sendo que, nessa situação, sinalizava verbalmente a insatisfação com a brincadeira de cantar dizendo “Ãaaaah”.

No segundo momento, a criança pediu novamente a mesma música e mostrou interesse pela participação na brincadeira, uma vez que, quando incentivada pela pesquisadora, “Acode, acode, acode, a”?; “Se não marchar direito vai preso pro...”? , deu continuidade à sequência da letra da música “dera nacional”; “quartel” e também gestualmente, quando bateu sua mão sobre o colchão no ritmo da estrofe “bandeira nacional”. O episódio terminou com T. pedindo outra música para cantar, a saber, “Borboletão”.

Quadro 7: Quadro de análise da sessão 30/6/2011 – Episódio 5 – Música do “Marcha Soldado”

Sessão 30/6/2011 – Episódio 5 – Música do “Marcha Soldado”					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
Início 3A (brinca)	T.	“Marcha soldado”		Sentada no colchão, com a cabeça baixa em direção aos membros inferiores.	Sugere brincadeira.
	P e AP			Sentadas uma de cada lado da criança.	
ID (incentivo a ação)	P	“Como é mesmo a música do marcha soldado?”			Convite verbal para brincar.
	T.	Não responde		Permanece na mesma postura.	

Continuação do Quadro 7: Quadro de análise da sessão 30/6/2011 – Episódio 5 – Música do “Marcha Soldado”

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1D (incentivo a ação)	P	“Marcha soldado, cabeça de...?”		Bate no colchão no ritmo da música.	Busca interação.
	T.	Não responde			
	P	“De papel!”			
Ruptura	T.	Música			Sugere brincadeira.
Início 1D (incentivo a ação)	P e AP	“Se não marchar?”			Buscam interação.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Direito”			Responde verbalmente ao questionamento.
1D (incentivo a ação)	P	“Vai preso pro...?”			Busca interação.
Ruptura 3A (brinca)	T.	“A música, tia”			Sugere brincadeira.
Início 1D (incentivo a ação)	P	“Vamos cantando, vai preso pro...?”			Busca interação.
3B (recusa)	T.	“Aaahhhh”		Balança o corpo de um lado para o outro.	Recusa a brincadeira.
1D (incentivo a ação)	P e AP	“Marcha soldado, cabeça de papel, se não marchar direito, vai preso pro quartel...”		Batem suas mãos no colchão.	Buscam interação.
3A (brinca)	T.			Bate sua mão no colchão e se deita sobre ele.	Aceita a brincadeira.
	P e AP	“Quartel pegou fogo, Francisco deu sinal, acode, acode, acode, a bandeira nacional!”			Buscam interação.
Ruptura 3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Brasil”		Bate sua mão no colchão.	Responde à interação.
RECORTE 1					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
Início 3A (brinca)	T.	“Marcha soldado”		Sentada no colchão e pega a mão de P bate em suas costas.	Sugere brincadeira.
1D (incentivo a ação)	P e AP	“Cabeça de papel, se não marchar direito vai preso pro?”		Batem nas costas da criança no ritmo da música.	Aceitam e buscam interação.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Quartel!”		Permanece na mesma postura.	Responde à interação.
1D (incentivo a ação)	P	“Isso. O quartel pegou fogo, Francisco deu sinal, acode, acode, acode, a...?”			Busca interação.
	T.	Não responde			
1D (incentivo a ação)	P e AP	“Acode, acode, acode, a...?”			Buscam interação.

Continuação do Quadro 7: Quadro de análise da sessão 30/6/2011 – Episódio 5 – Música do “Marcha Soldado”

<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Dera nacional”			Responde à interação.
	P	“Isso, a bandeira nacional.”			
Ruptura 3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	Brasil.... Musica		Solta a mão de P e levanta a cabeça.	Responde à brincadeira e lhe sugere.
<b>RECORTE 2</b>					
<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
Início 1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	P	“Vamos cantar então? Marcha soldado, cabeça de papel, de não marchar direito, vai preso pro...?”			Busca interação.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Quartel?!”		Deita a cabeça no colchão, pega a mão de P e a leva às costas.	Responde à interação.
	P e AP	“O quartel pegou fogo, Francisco deu sinal...”			Continuam a sequência e buscam interação.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Sinaaaaalll!”		Solta a mão de P e vira a cabeça para o lado de AP.	Responde à interação.
1D (incentivo a ação)	AP	“E aí, o que que aconteceu?”			Busca interação.
	T.	Não responde			
1D (incentivo a ação)	P e AP	“Acode, acode, acode a?”		Batem no colchão.	Buscam interação gestual.
	T.	Não responde			
1D (incentivo a ação)	P e AP	“A bandeeira”			Buscam interação.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Eiira”			Responde à interação.
1D (incentivo a ação)	P	“Na?”			Busca interação.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Na-ci-o-nal”			Responde à interação.
1D (incentivo a ação)	P	“Isso. Marcha soldado, cabeça de pa...?”			Busca interação
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Pel”			Responde à interação.
1D (incentivo a ação)	P	“Se não marchar direito vai preso pro...?”			Busca interação.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Quartel”			Responde à interação.
1D (incentivo a ação)	P e AP	“O quartel?”			Buscam interação.

Continuação do Quadro 7: Quadro de análise da sessão 30/6/2011 – Episódio 5 – Música do “Marcha Soldado”

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
	T.	Não responde			
1D (incentivo a ação)	P e AP	“Pegou fogo, Francisco, deu?”			Buscam interação.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Sinalllllllll!”			Responde interação
1D (incentivo a ação)	P	“Deu sinal. Acode, acode, acode, a...?”			Busca interação
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Bate no ritmo da estrofe “bandeira nacional”.	Responde à interação gestualmente.
1D (incentivo a ação)	P e AP	“Acode, acode, acode, a...?”			Buscam interação.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Brasil”			Responde à interação.
	P e AP	“A bandeira nacional”			
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Brasil”		Bate no colchão	Responde à interação.
Ruptura 3A (brinca)	T.	“Borboletão”			Sugere brincadeira.

No terceiro episódio da sessão do dia 17/8/2011, a pesquisadora convidou T. para cantar a música da “Borboletinha”. Mas T. sugeriu a música do “Borboletão” e a pesquisadora iniciou a brincadeira com a criança cantando “Borboletão”. Da mesma forma da sessão anterior, a pesquisadora incentivou a criança a acompanhar a sequência da estrofe seguinte e fez isso dando a pista para a continuidade com a estrofe seguinte, “Para o João. Poti-poti. Perna de pau. Olho de vidro e...”? A criança completou as letras cantadas da música de diferentes maneiras, algumas vezes oralmente, por exemplo: dizendo “Iz de pica-pau”, outras, entretanto, oralmente acompanhada pela batida de palmas no ritmo da música, como “Fazeno chocolate” (batendo palmas no ritmo da estrofe). Além disso, ela também reproduziu a ação do adulto, por exemplo, pegando a mão de P batendo-a na outra mão da pesquisadora batendo palmas como a pesquisadora havia feito. T. mostrou gostar da brincadeira, pois ela, algumas vezes, bateu palmas, agitou o corpo e bateu com as mãos nas laterais das próprias pernas. Ressalta-se a importância de o adulto estar atento às respostas da criança, pois, muitas vezes, elas acontecem de maneira sutil, mas contextualizadas, como é o caso dos indicativos corporais sinalizados que ela participava da brincadeira e acompanhava a sequência da música.



Quadro 8: Quadro de análise da sessão 17/8/2011 - Episódio 6 - Música do “Borboletão”

Sessão 17/8/2011 - Episódio 6 - Música do “Borboletão”					
RECORTE 1					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
Início 1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	P	“Vamo ajudar a tia cantar?!” “Borboletinha”		Bate a bola sobre o colchão, do lado esquerdo da criança, no ritmo da música.	Convite verbal e rítmico para cantar e retomar a brincadeira.
3A (brinca)	T.	“Borboletão?!” (em tom de pergunta)		Direciona o rosto para a direção de P, tira a chupeta para falar e, depois, abaixa a cabeça.	Propõe outra música.
RECORTE 2					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
ID (incentivo a ação)	P	“Borboletão, tá no fogão.”		Bate a bola sobre o colchão, do lado esquerdo da criança, no ritmo da música.	Reinicia a brincadeira.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Fazeno chocolate”		Cabeça abaixada, solta a chupeta da boca, bate palmas e canta a estrofe.	Acompanha verbal e gestualmente a sequência.
ID (incentivo a ação)	P	“Para? O?”			Busca interação.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Chocolate?” (em tom de confirmação)		Cabeça abaixada, vira as palmas das mãos para cima e levanta um pouco os ombros para cima.	Responde à interação gestualmente e com dúvida, buscando a confirmação de P.
3A (brinca)	P	“Para o João”		Bate palmas no ritmo da estrofe.	Responde à interação, verbal e gestualmente, esperando a confirmação de T.
3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Pega o pulso direito de P e bate a palma da mão direita na palma da mão esquerda, acompanhando o ritmo da estrofe seguinte.	Responde à sequência gestualmente.
ID (incentivo a ação)	P	“Poti-poti, perna de pau, olho de vidro e”...		Canta e bate palmas no ritmo coordenado por T., que segura no seu pulso direito.	Acompanha verbal e gestualmente a sequência.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Niz de quica pau.”		Canta segurando o pulso da mão direita de P e o bate na palma da mão esquerda de P.	Responde verbal e gestualmente à sequência.
	P	“Pau-pau”		Canta e bate palmas no ritmo coordenado por T. que segura no seu pulso direito.	Responde à sequência verbal e gestualmente.

Continuação do Quadro 8: Quadro de análise da sessão 17/8/2011 - Episódio 6 - Música do “Borboletão”

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
Ruptura 3A (brinca)	T.			Com a cabeça baixa em direção aos membros inferiores, continua segurando o pulso direito de P ao mesmo tempo em que bate a palma da mão direita na esquerda, no ritmo acelerado.	Propõe outro tipo de interação.
<b>RECORTE 3</b>					

#### 4.4.2) Sequência gestual

Em 5/5/2011, quando estavam presentes a pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa, foram exploradas sequências gestuais. Foram feitos três recortes nesse episódio.

A auxiliar de pesquisa convidou T. para brincar de bater as mãos dela e da pesquisadora no colchão e bateu sua mão sobre esta superfície, antecipando a brincadeira. A criança reproduziu e executou a ação do adulto e, em seguida, bateu as mãos delas sobre o colchão, mostrando gestualmente aceitar a brincadeira. Para que a brincadeira se tornasse significativa para a criança, o adulto nomeou a superfície “No colchãããooo” e, depois, perguntou para T. “Onde você está batendo as mãos das tias”? chamando sua atenção para o barulho que a batida das mãos na superfície produzia. A criança reproduziu a ação solicitada oralmente pelo adulto, dizendo na mesma entonação da voz da pesquisadora “No colchãããooo”. Sua resposta ao estímulo foi confirmada e contextualizada pela pesquisadora que disse “Isso, T., muito bem, as mãos das tias estão batendo no colchão”! Logo em seguida, T. mudou a brincadeira e bateu palmas. Aparentemente, a pesquisadora interpretou equivocadamente o gesto de T., pois entendeu-o como uma sugestão e disse “Ah, bater palmas”?, e , junto com a auxiliar de pesquisa bateram palmas. A criança, então, pegou as mãos delas e as bateu no colchão. Diante da ação da criança, a auxiliar de pesquisa propôs uma brincadeira na qual havia uma sequência de batidas da palma das mãos no colchão e batidas de palmas, de modo manter o interesse de T. pelas batidas no colchão e acrescentando um elemento conhecido da criança para compor uma sequência de gestos que produziam diferentes sons. Assim, ela bateu sua outra mão na mão que T. segurava, criando a brincadeira de bater palma seguida pelo bater a palma da mão no colchão. As ações foram contextualizadas e descritas pela pesquisadora que dizia “Colchão”, quando T. batia as

mãos da P e da AP no colchão, e “Palma-palma”, quando T. batia palmas com suas próprias mãos. Para manter o envolvimento de T. na brincadeira e verificar a aquisição da sequência P perguntava-lhe “E agora”? T. batia as mãos delas no colchão e dizia “Colchão?!”, reproduzindo a ação solicitada oralmente pelo adulto e executando-a. O componente seguinte da sequência era “palma-palma”, mas quando o adulto perguntou “E esse?!”, T. não respondeu e a P, juntamente com AP, bateram suas palmas das mãos e disseram “É pal-ma, pal-ma, pal-ma”. Em seguida, T. disse “Pal”.

Percebe-se, neste episódio, a importância da mediação do adulto em contextualizar as ações da criança, de modo a torná-la significativa no contexto da brincadeira. Ainda que as falas de T. “Colchãããoo” e “Pal” não permitissem afirmar que ela aprendeu uma sequência, é possível considerar que lhe foi propiciado uma condição estimuladora que favorecia a aquisição, pois, uma vez contextualizadas e realizadas as ações pela criança, elas pareciam ter sentido como brincadeira considerando que a criança mostrava sinais de contentamento com a atividade e a participação das pesquisadoras.

Quadro 9: Quadro de análise da sessão 5/5/2011 – Episódio 7 – Colchão e Palma-Palma

Sessão 5/5/2011 – Episódio 7 – Colchão e Palma-Palma					
RECORTE 1					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
	T.			Sentada no colchão, segurando o pulso de P e AP, fazendo com que as mãos delas tocassem suas costas.	
Início 1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	AP			Bate sua outra palma da mão, que T. não segurava, sobre o colchão, fazendo emitir um barulho sobre essa superfície.	Convite para estabelecer uma brincadeira.
3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Bate as palmas das mãos de P e AP sobre o colchão.	Aceita a brincadeira.
1B (descrição da ação)	P	“No colchão”			Descreve a ação e o local onde T. bate as mãos.
3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Continua batendo	Continua a brincadeira.
1D (incentivo a ação)	AP	“Onde você está batendo as mãos das tias?”			Chama atenção para o local onde T. bate as mãos de P e AP.

Continuação do Quadro 9: Quadro de análise da sessão 5/5/2011 – Episódio 7 – Colchão e Palma-Palma

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
3A (brinca), 4B (reproduz a ação solicitada oralmente pelo adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“No colchão?” (Na mesma entonação de P quando disse anteriormente “colchão”.)		Solta os pulsos de P e AP.	Responde verbalmente à pergunta de P.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Pega os pulsos delas e bate suas palmas da mão sobre o colchão.	Mostra gestualmente o local.
1B (descrição da ação)	P e AP	“Isso, no colchão!”			
1B (descrição da ação)	P	“Isso, T., muito bem, as mãos das tias estão batendo no colchão.”			Descreve a ação e o local.
Ruptura 3A (brinca)	T.			Solta os pulsos de P e AP e bate suas próprias palmas das mãos.	Sugestão de outra brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1B (descrição da ação)	P	Abaixou o som e disse “Ah, bater palma”?			Aceita a brincadeira sugerida por T.
Início	P e AP			Começam bater palmas.	Iniciam a brincadeira sugerida por T.
Ruptura 3A (brinca)	T.			Pega novamente o pulso de P e AP e bate as mãos delas no colchão, levantando as mãos delas dessa superfície.	
Início 1D (incentivo a ação)	AP			Aproxima sua outra mão da palma da mão que T. segura pelo pulso e bate emitindo um barulho de palmas.	Retoma a brincadeira de palmas.
3A (brinca), 4C (reproduz a ação para a qual o adulto ofereceu um modelo tátil), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Bate a mão de AP no colchão e, em seguida, leva até a outra mão de AP, que ela segura e bate palma.	Sugere a sequência para brincadeira.
1D (incentivo a ação)	P			No mesmo momento em que T. bate na palma da mão de AP e P bate sua outra palma da mão na mão, que T. segurava.	Participa da brincadeira
<b>RECORTE 2</b>					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1B (descrição da ação)	P e AP	Dizendo “Colchão”		Quando T. batia as mãos delas no colchão.	Descrevem o local onde batem as palmas das mãos de P e AP.
1B (descrição da ação)	P e AP	“Palma-palma”		Quando T. batia suas mãos.	Descrevem a ação.

Continuação do Quadro 9: Quadro de análise da sessão 5/5/2011 – Episódio 7 – Colchão e Palma-Palma

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1D (incentivo a ação)	AP	T., “E agora?” (Se referindo a qual seria a próxima sequência.)			Incentiva à sequência.
3A (brinca), 4B (reproduz a ação solicitada oralmente pelo adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Col-chão!”		Bate novamente as palmas das mãos da pesquisadora e da auxiliar sobre o colchão.	Conhecimento sobre a ação/atribuição de significado.
1B (descrição da ação)	P e AP	“Palma-palma” (Prosseguindo a sequência.)		Batendo suas palmas das mãos contra a outra palma da mão que T. segurava.	Continuam a sequência da brincadeira.
RECORTE 3					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Bate quatro vezes seguidas no colchão.	Continua a brincadeira e retoma a sequência.
1D (incentivo a ação)	P e AP	“Esse?”		Referindo-se à batida no colchão.	Chamam atenção para o local.
4B (reproduz a ação solicitada oralmente pelo adulto), 3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Colchão”?! (em tom de pergunta)		Bate no colchão.	Atribuição de significado
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Leva a mão da pesquisadora e da auxiliar em direção à outra palma da mão de cada uma delas e bate.	Continua a sequência da brincadeira.
1D (incentivo a ação)	P	“E esse?”			Chama atenção para a ação.
1C (modelo tátil de ação sobre o objeto)	P e AP			Elas batem palmas levando a outra mão até a mão que T. segurava.	Chamam atenção para a ação.
1D (incentivo a ação)	AP	“E esse como chama?”			Chama atenção para a ação.
1C (modelo tátil de ação sobre o objeto)	P e AP			Batem palmas novamente, levando a outra mão até a mão que T. segurava.	Chamam atenção para a ação.
1D (incentivo a ação)	P	“Como que é esse, como chama isso?”			Chama atenção para a ação.
1C (modelo tátil de ação sobre o objeto)	P e AP			Batem palmas novamente levando a outra mão até a mão que T. segurava.	Chamam atenção para a ação.
1D (incentivo a ação)	P	“Como que chama, T.? “O que a gente tá fazendo?”			Chama atenção para a ação.

Continuação do Quadro 9: Quadro de análise da sessão 5/5/2011 – Episódio 7 – Colchão e Palma-Palma

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1C (modelo tátil de ação sobre o objeto)	P e AP			Batem palmas novamente, levando a outra mão até a mão que T. segurava.	Chamam atenção para a ação.
1C (modelo tátil de ação sobre o objeto), 1B (descrição da ação)	P	É? Pal-ma, pal-ma, pal-ma”.		Bate palmas novamente, levando a outra mão até a mão que T. segurava.	Nomeia e faz a ação.
3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto), 4C (reproduz a ação para a qual o adulto ofereceu um modelo tátil), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Pal”		Direciona seu rosto para o lado de P.	Atribuição de significado à ação.

#### 4.4.3) Sequência de movimento com alternância

Na sessão de 30/6/2011, na qual estavam presentes a pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa, foram destacados três episódios. O primeiro deles com três recortes, o segundo com dois e o terceiro não foi feito recorte. Nos episódios foram oferecidas à criança algumas bolas nas quais foram colados pequenos pedaços de pano; cada bola recebeu um pedaço de tecido com uma textura diferente: veludo, *soft* e malha. Ao oferecer separadamente cada bola para a menina, foi lhe antecipado que havia algo diferente sobre as bolas “Essa bola tem uma textura diferente” (bola de veludo); “É uma outra bola, tem uma coisinha diferente.” (bola com textura de *soft*); “Olha é outra bola, tem uma coisinha diferente.” (bola com textura de malha). Aparentemente T. não mostrou reação negativa a nenhuma textura.

No episódio dois, quando a criança pegou pela primeira vez a bola com textura de veludo, segurou o brinquedo e bateu com a outra mão sobre ele e, logo em seguida, quando incentivada pela auxiliar de pesquisa a jogar a bola “Joga aqui pra tia” (que batia palmas para indicar a sua localização na sala), T. mostrou-se animada para brincar, deu risadas, agitou o corpo e executou a ação que o adulto lhe solicitava. A brincadeira foi estabelecida com a pesquisadora descrevendo as ações que iriam se suceder, a fim de que a criança brincasse “A tia pegou a bola e agora vai jogar para a T.”!; “Um, dois, três e”...”, algo que proporcionou à T. a reprodução das ações do adulto: ela jogava a bola para a pesquisadora e para a auxiliar de pesquisa; reproduziu as ações solicitadas oralmente pelo adulto “Já”; “Vai jogar”; “Um” ou, então, gestualmente, batendo palmas ou batendo a mão no colchão quando era o momento do “Já”,

demonstrando prazer em brincar, participar e compreender a sequência da brincadeira. Percebeu-se que as descrições feitas pela pesquisadora e pela auxiliar de pesquisa sobre as modificações que aconteciam no ambiente, tais como “Caiu perto da porta”; “Ih, caiu antes do já”?; “Bateu no armário”; criavam condições para que T. ficasse motivada e interessada pela brincadeira expressando-se pela agitação do tronco, pela batida das mãos nas laterais das próprias pernas e pelas risadas.

Quadro 10: Quadro de análise da sessão 30/6/2011 – Episódio 8 – Bola com textura de veludo

Sessão 30/6/2011 – Episódio 8 – Bola com textura de veludo					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	P	“Vamos assentar para a gente brincar, porque assim é melhor para a gente brincar.”			Convite verbal para brincar
3B (recusa)	T.	“Áaaahhh... Num qué.”			Não aceita brincar.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	P	“Ah, vamos?”			Insiste para brincar.
3B (recusa), 3A (brinca)	T.	“Num qué... Música.”			Não aceita e propõe brincadeira.
Início 1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	P	“Ah não, mas olha só o que a tia trouxe.”		Tenta retirar o objeto da sacola.	Estimula a curiosidade da criança.
Ruptura					
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1B (descrição da ação)	P	“Olha só o que a tia trouxe, é uma bola. Você gosta de bola?”	Quica levemente a bola, que tem uma pequena parte encapada com um pano de veludo, sobre o colchão.	Retira o objeto.	Antecipa o brinquedo e busca interação.
3A (brinca)	T.			Levanta do colchão, se assenta e estende as mãos para pegar o brinquedo.	Aceita brincar.
1B (descrição da ação)	P	“Essa bola tem uma textura diferente.”		Se aproxima com a bola.	Antecipa o brinquedo.
3A (brinca), 2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação)	T.		Pega a bola.		Aceita brincar e manuseia o brinquedo.
1B (descrição da ação)	P	“Isso, você acabou de tocar.”			Descreve o que aconteceu.

Continuação do Quadro 10: Quadro de análise da sessão 30/6/2011 – Episódio 8 – Bola com textura de veludo

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
3A (brinca), 2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação)	T.		Não reagiu ao toque na textura de veludo. Segurou a bola com uma mão e bateu com a outra mão sobre a o objeto.		Manuseia o brinquedo.
<b>RECORTE 1</b>					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1D (incentivo a ação)	AP	“Joga aqui pra tia.”		Está na frente de T. e bate palmas.	Convite para interagir.
3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Hehehe”	Joga em direção à AP	Agita o corpo.	Aceita a brincadeira.
1B (descrição da ação)	AP	“A tia vai contar até três e vai jogar a bola pra você”			Antecipação da brincadeira
3A (brinca)	T.	“Vamo”			Aceita a brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	AP	“Um, dois, três e...?”			Antecipa o que vai acontecer.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Bate palmas.	Aceita a brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	AP	“Já!”	Rola a bola no colchão para a criança.		Antecipa o que vai acontecer.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.		Pega e joga para AP.		Aceita a brincadeira
3A (brinca)	T.	“Heheehh”	A bola cai no chão.	Balança o corpo.	Gosta da brincadeira
1B (descrição da ação)	AP	“Caiu perto da porta.”			Descreve o que aconteceu.
3A (brinca)	T.	“Hehehehe”		Agita o corpo.	Gosta da brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1B (descrição da ação), 1D (incentivo a ação)	AP	“Vou jogar a bola T., um, dois, três e...”			Antecipa o que vai acontecer
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Bate sua mão no colchão.	Aceita a brincadeira.



Continuação do Quadro 10: Quadro de análise da sessão 30/6/2011 – Episódio 8 – Bola com textura de veludo

<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
	AP	“Já!”	Joga a bola para a criança.		
3A (brinca), 2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 4A (reproduz a ação do adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.		Joga para AP.		Continua a brincadeira.
<b>RECORTE 2</b>					
<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
1B (descrição da ação), 1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	P	“A tia pegou a bola e agora vai jogar para a T.”	Pega bola.		Descreve o que aconteceu e antecipa o que vai acontecer.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	P	“Um, dois, três e já.”	Joga para T.		Antecipa o que vai acontecer.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação)	T.		Pega a bola e a segura um pouco.		Manuseio o brinquedo.
1D (incentivo a ação)	AP	“E agora?”			Busca interação e continua a brincadeira.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou), 4B (reproduz a ação solicitada oralmente pelo adulto)	T.	“Vai jogá”			Entende a ação e a brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	P e AP	“Um, dois, três e...?”			Antecipam o que vai acontecer.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou), 4A (reproduz a ação do adulto)	T.		Joga em direção à AP.		Participa da brincadeira.
1B (descrição da ação)	P	“Jogou pra tia e a bola caiu lá longe”!!!!			Descreve o que aconteceu.
3A (brinca)	T.			Sorri, agita o corpo e bate nas laterais das próprias pernas.	Gosta da brincadeira.

RECORTE 3					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		Pega bola.		
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	P	“Um, dois, três e...?”			Antecipa o que vai acontecer.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou), 4A (reproduz a ação do adulto)	T.		Joga a bola que bate no armário.		Entende e participa da brincadeira.
1B (descrição da ação)	P	“Bateu no armário.”			Descreve o que aconteceu.
3A (brinca)	T.			Agita o corpo!	Gosta do que aconteceu.

No terceiro episódio, quando foi apresentada a bola com textura de *soft* à criança, a pesquisadora descreveu “tem uma coisinha diferente, toca a bola” e “olha só o paninho na bola”, antecipando para ela que havia algo diferente no brinquedo, todavia a criança não mostrou interesse para o que havia de diferente e disse “Já”, convidando para brincar. A auxiliar de pesquisa jogou a bola para a criança e ela não mostrou nenhuma reação ao tocar a textura; em seguida, iniciou-se a brincadeira e T. dava risadas. Estabeleceu-se novamente a brincadeira com uma sequência na qual cada uma teria a sua vez para jogar, mas, para isso, a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa contavam “Um, dois, três e já”, “A tia vai jogar”, visando antecipar à criança o que aconteceria na brincadeira. T. demonstrava muito entusiasmo e boa participação na brincadeira, pois reproduzia e executava a ação que o adulto lhe solicitou, jogava a bola; reproduzia a ação solicitada oralmente pelo adulto, dizendo “Já” (na mesma entonação do adulto) ou respondendo gestualmente à interação, batendo sua mão sobre o colchão “Ela jogou longe”, assim que se jogava a bola, reproduzindo a fala do adulto quando brincava com ela, com a bola com textura de veludo.

Quadro 11: Quadro de análise da sessão dia 30/6/2011 – Episódio 9 – Bola com textura de *soft*

Sessão dia 30/6/2011 – Episódio 9 – Bola com textura de <i>soft</i>					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1B (descrição da ação)	AP	“É uma outra bola, tem uma coisinha diferente”!			Antecipa o brinquedo
3A (brinca)	T.	“Já”		Bate sua mão no colchão.	Interessa-se em retomar a brincadeira.
	P		Jogou a bola para T.		
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação)	T.		Pega a bola.		Manuseia o brinquedo.
1B (descrição da ação)	P	“Tem uma coisinha diferente, toca a bola.”			Descreve características do brinquedo.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 4A (reproduz a ação do adulto)	T.		Joga a bola querendo brincar e não estranhou a textura.		Não reage à textura e continua a brincadeira.
3A (brinca)	T.	“Hehehe”		Agitou o corpo e bateu nas laterais das próprias pernas.	Gosta da brincadeira.
RECORTE 1					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		Pega a bola e toca na textura.		Manuseia o brinquedo
1B (descrição da ação)	P	“Olha só o paninho na bola.”			Descreve características do brinquedo.
3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto)	T.		Joga a bola.		Não reage à textura e continua a brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	AP	“Um, dois, três e...?”	Pega a bola.		Antecipa o que vai acontecer na brincadeira.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.			Bate a mão no colchão.	Entende a sequência e participa da brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1B (descrição da ação)	AP	“Vou jogar para você.”	Coloca a bola na frente da criança.		Descreve o que vai acontecer.

Quadro 11: Quadro de análise da sessão dia 30/6/2011 – Episódio 9 – Bola com textura de *soft*

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação)	T.		Pega a bola.		Manuseia o brinquedo.
RECORTE 2					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1B (descrição da ação)	AP	“Peguei a bola.”			Descreve o que aconteceu.
1B (descrição da ação), 1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	P	“A tia vai jogar.”			Antecipa o que vai acontecer.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	P e AP	“Um, dois, três e...?”			Antecipam o que vai acontecer.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou), 4B (reproduz a ação solicitada oralmente pelo adulto)	T.	“Já” (na mesma entonação)			Entende e participa da brincadeira.
	AP		Joga a bola.		
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação)	T.		Pega a bola.		Entende e participa da brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	P	“Um”			Antecipa o que vai acontecer.
3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto)	T.		Joga a bola.		Entende e participa da brincadeira.
1B (descrição da ação)	P	“Foi no um? Você jogou a bola longe, T.”			Descreve o que aconteceu.
	T.	“Hehehe”		Agita o corpo.	

No quarto episódio, novamente ao introduzir o brinquedo com textura de malha, a pesquisadora antecipou à criança que havia algo diferente “Olha, é outra bola, tem uma coisinha diferente nela”!, mas também nessa oportunidade, T. disse: “Um”, não demonstrando interesse para o que havia na bola e convidando para brincar. A brincadeira foi estabelecida e novamente iniciou-se a sequência “Um, dois, três e já”. Houve um momento em que T. percebeu a textura sobre a bola e, nesse mesmo instante, ela manipulou o brinquedo, segurando-o e girando-o em suas mãos, sem demonstrar estranhamento, retomando, logo em seguida, a brincadeira de jogar bola, pois, novamente, reproduziu e executou as ações que o adulto solicitava, ou seja, ela jogou a

bola e reproduziu a ação solicitada oralmente pelo adulto, dizendo “E já”, ou, então, gestualmente, batendo palmas.

Quadro 12: Quadro de análise da sessão 30/6/2011 – Episódio 10 – Bola com textura de malha

Sessão 30/6/2011 – Episódio 10 – Bola com textura de malha					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1B (descrição da ação), 1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	AP	“Olha é outra bola, tem uma coisinha diferente nela.”	Pega a bola com textura de malha.		Antecipa que o brinquedo tem algo diferente.
3A (brinca)	T.	“Um...”			Quer brincar.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	P e AP	“Dois, três...”			Continuam a sequência.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	E		Bate palmas e agita o corpo.	Entende a sequência e quer brincar.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1B (descrição da ação)	AP	“A tia vai jogar.”			Antecipa o que vai acontecer.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“E já”			Quer brincar.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	AP	“E já”		Joga a bola para criança.	
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 4A (reproduz a ação do adulto)	T.		Pega e joga a bola não, mostrando reação à textura de malha, que estava pregada em uma parte da bola.		Não reage à textura e participa da brincadeira.
	AP	“Sai para pegar a bola.”			
1B (descrição da ação)	P	“Jogou longe, lá perto da porta.”			Descreve o que aconteceu.
3A (brinca)	T.	“Um”			Quer continuar a brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	P e AP	“Dois, três e...?”			Continuam a sequência.
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“E já”		Agita o corpo.	Participa e gosta da brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	AP	“Já”		Joga a bola.	
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		Pega a bola e a gira em suas mãos.		Manuseia o brinquedo e não reage à textura.
1B (descrição da ação)	P	“Olha essa bola tem um pano diferente.”			Descreve características do brinquedo.

Continuação do Quadro 12: Quadro de análise da sessão 30/6/2011 – Episódio 10 – Bola com textura de malha

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto)	T.		Não mostra reação à situação e joga a bola, continuando a brincadeira.		Continua a brincadeira.
3A (brinca)	T.	“Hehehe”		Agita o corpo e bate nas laterais das próprias pernas.	Gosta da brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	AP	“Um, dois, três e...?”	Pega a bola.		
3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.	“Já”		Bate sua mão no colchão.	Entende a sequência e participa da brincadeira.
	AP		Joga a bola.		
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca)	T.	“Opa”	Pega a bola, bate com uma mão sobre o brinquedo e o deixa cair.		Entende o que aconteceu.

Nota-se nesses episódios a importância de o adulto estar atento aos sinais comunicativos da criança que indicam que ela está gostando e participando da brincadeira, pois, T., várias vezes, demonstrava isto verbalmente “Já”; mas, também, gestualmente, como bater palmas, bater sua mão sobre o colchão. Além disso, é importante ressaltar que foram introduzidos novos elementos, as texturas, a exemplo disso, (veludo, *soft* e malha), no entanto T. não demonstrou nenhuma reação a esse fato. Isso se pode atribuir à significação da brincadeira, porque, ainda que se coloque um pano sobre o brinquedo, ele continua sendo um brinquedo, diferentemente se for apresentado sozinho. Percebe-se também a importância em descrever as ações, a fim de antecipar o que vai acontecer na brincadeira e em descrever as modificações que acontecem no ambiente, pois isto insere a criança na brincadeira e aumenta a sua participação; esse fato foi observado pelas posturas corporais de T., isto é, ela batia palmas, dava risadas, batia as mãos nas laterais de suas pernas.

#### 4.5 Apertar a bolinha

Na sessão de 17/8/2011, estava presente somente a pesquisadora. Nesse episódio foram feitos três recortes. Observou-se, no primeiro recorte, que o brinquedo foi antecipado de forma verbal e sonora pela pesquisadora, antes de entregá-lo à criança

“Aqui, a tia tá com outra bolinha aqui! Você não quer? É uma outra, diferente! Aqui ó, onde ela tá! Olha o barulhinho dela aqui no colchão”! (e quicava a bola no colchão, próximo à criança), fazendo com que ela pegasse a bola pela primeira vez, manipulasse-a sem mediação do adulto, levando-a até a boca, mudando-a de mãos e, por fim, entregando-a à pesquisadora. Para instigá-la novamente a brincar com a bola, a pesquisadora descrevia as características do brinquedo “Essa é mais gostosa, você gostou dessa? Olha aqui o barulhinho, a tia tá segurando ela”!, incitando T. a pegar a mão de P que segurava o brinquedo. Naquele momento, a pesquisadora ajeitava o brinquedo na própria mão, facilitando que T. o segurasse. Quando T. o pegou o manipulou sem mediação passando-o em diferentes partes do corpo: boca, cabeça, bochecha, mão. A medida que T manuseava o brinquedo explorando seu contato com diferentes partes do corpo, a pesquisadora descrevia as ações de T.: “Olha, quando passa na cabeça ela é lisinha”; “Na bochecha! Olha que macia que ela é”!; “Passando a mão na bola”!, de modo a ressaltar características do brinquedo.

No segundo recorte, T. entregou a bolinha para a pesquisadora, mas permaneceu segurando o brinquedo na parte superior. A pesquisadora convidou a criança a manipulá-lo de maneira diferente, chamando-a para apertar a bolinha. Inicialmente, T. demonstrou certa resistência, pois assoviou, algo que comumente era um indicativo de que ela estava pouco confortável na nova situação. Mas como ela ainda estava com a mão sobre a bola, a pesquisadora iniciou a brincadeira oferecendo um modelo tátil e apertou a bola dizendo “Olha só! Olha, aperta a bola, ó! Ela é tão macia”!, objetivando incentivar a ação de T. sobre o brinquedo. Como a criança permanecia com a mão sobre a bola, os movimentos de P apertando e soltando a bola faziam a deformação o brinquedo que era sentida por T. apertar e soltar a bola descrevendo as mudanças que ocorriam e salientando a maciez do objeto parece ter propiciado que durante toda a interação, T. manipulasse o brinquedo com a mediação do adulto. A pesquisadora apertava a parte inferior da bola para que T., que estava com sua mão na parte superior, compreendesse o movimento de apertar e, assim, pudesse fazer o mesmo. Depois de várias oportunidades de sentir a alteração do formato da bola, ela reproduziu a ação do adulto apertando a bola na região superior, e o fez empregando suas duas mãos. Seu movimento foi reforçado pela pesquisadora que disse em seguida, “Olha, aperta! Isso! Aperta com as duas mãozinhas”! A pesquisadora, então, continuou oferecendo modelo tátil para a criança e descreveu o que acontecia com a bola quando era apertada “Põe a mãozinha, isso! Olha só, vai mudar de forma, viu? Mudou”! (e

apertava a bola, na parte inferior, para chamar atenção de T. acerca da mudança de forma do brinquedo), sua ação sobre o brinquedo “A tia vai apertar! Apertei a bola!”. Percebeu-se, com esses acontecimentos, que, momentos depois que eram descritas as ações, T. as reproduzia, executava a ação para a qual o adulto ofereceu modelo tátil, incentivando-se a apertar o brinquedo.

Nota-se, portanto, que, no início, T. manipulou o brinquedo sem mediação, o experimentou e sentiu sua textura. Quando foi sugerida outra forma de manipulação, ela assoviou, mas mostrou-se curiosa com a nova brincadeira, já que permaneceu com sua mão sobre a bola. O adulto teve papel fundamental nesse momento, pois criou oportunidades para que T. brincasse, oferecendo-lhe modelo tátil para a ação de apertar a bola, propiciando também, entre outras coisas, um ambiente prazeroso para que a criança se sentisse confortável, estivesse segura para brincar e experienciasse o brinquedo.

Quadro 13: Quadro de análise da sessão 17/8/2011 – Episódio 11 – Bola de borracha com textura lisa

Sessão 17/8/2011 – Episódio 11 – Bola de borracha com textura lisa					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1B (descrição da ação)	P	“Aqui, a tia tá com outra bolinha aqui! Você não quer? É uma outra diferente! Aqui ó, onde que ela tá! Olha o barulhinho dela aqui no colchão ó!”	Quica levemente a bola sobre o colchão, na frente da criança.		Antecipa o brinquedo e estimula a curiosidade da criança.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		Pega a bola com a mão esquerda, muda o brinquedo para a mão direita e o leva até a boca.	Sentada no colchão, projeta o tronco para frente, estica o braço esquerdo, pega a bola com a mão esquerda e continua com a cabeça baixa em direção aos membros inferiores.	Manuseia o brinquedo. Aceita brincar.
1B (descrição da ação)	P	“Essa é diferente, ó! Essa é mais lisinha!”			Descreve o brinquedo.



Continuação do Quadro 13: Quadro de análise da sessão 17/8/2011 – Episódio 11 – Bola de borracha com textura lisa

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca)	T.		Muda a bola para a mão esquerda, bate na palma da mão direita, depois entrega o brinquedo para P, pega no pulso direito da pesquisadora e o segura, fazendo com que bata a bola sobre o colchão.	Vira o rosto para o lado esquerdo.	Manuseia o brinquedo.
1B (descrição da ação)	P	“Essa é mais gostosa, você gostou dessa? Olha aqui o barulhinho, a tia tá segurando ela!”	Segura a bola com a mão direita e quica no colchão, pois a criança segura seu pulso direito e o balança para cima e para baixo.		Antecipa e descreve o brinquedo.
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca)	T.		Toca o dorso e os dedos da mão direita de P.		
1D (incentivo a ação)	P	“Aqui ó, pode pegar!”	Vira a bola para cima.		Incentiva T. a brincar
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.		Pega a bola com a mão esquerda e quica no braço direito de P.	Cabeça baixa em direção aos membros inferiores	Manuseia o brinquedo
1B (descrição da ação)	P	“Olha que delícia, ela é macia, né?”			Descreve o brinquedo.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		Leva a bola e a toca, suavemente, no lado esquerdo da cabeça.	Cabeça baixa em direção aos membros inferiores	Manuseia o brinquedo.
1B (descrição da ação), 1D (incentivo a ação)	P	“Pode apertar ela! Olha como ela é lisinha, passa a mãozinha!”			Incentiva a criança a manipular o brinquedo
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		Abaixa a bola, continua segurando-a com a mão esquerda e passa a mão direita sobre o brinquedo.	Cabeça baixa em direção aos membros inferiores	Manuseia o brinquedo.

Continuação do Quadro 13: Quadro de análise da sessão 17/8/2011 – Episódio 11 – Bola de borracha com textura lisa

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1B (descrição da ação)	P	<p>“Olha que gostoso, como essa bola é lisinha! Nossa, que delícia! Olha só, que gostoso! Essa bola tem uma textura lisa! Que delícia! Ela é tão macia quando passa na mão! Que gostoso!”</p>			Descreve a ação
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		<p>Segura a bola com a mão direita a gira lentamente, passando-a sobre a palma da mão esquerda. Depois segura o brinquedo com a mão esquerda e com a mão direita coça o olho esquerdo. Quando para, leva a mão esquerda, que segura a bola, até a lateral esquerda da cabeça, passando-a nesse lado.</p>	Cabeça baixa em direção aos membros inferiores	Manuseia o brinquedo.
1B (descrição da ação)	P	<p>“Olha quando passa na cabeça! Olha só quando passa na cabeça ela é lisinha! Olha passando na cabeça a bola lisinha!”</p>			Descreve a ação de T.

Continuação do Quadro 13: Quadro de análise da sessão 17/8/2011 – Episódio 11 – Bola de borracha com textura lisa

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		Muda a bola para a mão direita e a passa no centro da cabeça. Depois, muda a bola para a mão esquerda e a passa na lateral da cabeça. Muda novamente a bola para a mão direita e a passa no centro da cabeça, em seguida, muda a bola para a mão esquerda e, depois disso, a passa na bochecha.	Cabeça baixa em direção aos membros inferiores	Manuseia o brinquedo.
1B (descrição da ação)	P	“Na bochecha! Olha que macia que ela é!”		Levanta um pouco o rosto, mas permanece com a cabeça baixa em direção aos membros inferiores.	Descreve o que T. está fazendo.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		Segurando a bola com a mão esquerda, passa-a na bochecha esquerda e leva até a boca. Depois, passa-a na lateral esquerda da cabeça.	Cabeça baixa em direção aos membros inferiores	Manuseia o brinquedo.
1B (descrição da ação)	P	“Passando no cabelo!”			Descreve o que T. está fazendo.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		Desce a mão em direção ao centro do corpo e segura o brinquedo com as duas mãos, depois segura a bola com a mão direita e passa a mão esquerda sobre ela.	Cabeça baixa em direção aos membros inferiores	Manuseia o brinquedo.
1B (descrição da ação)	P	“Olha que gostosa que essa bola é! Passando a mão na bola!”			Descreve o que T. está fazendo.

Continuação do Quadro 13: Quadro de análise da sessão 17/8/2011 – Episódio 11 – Bola de borracha com textura lisa

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 3A (brinca)	T.		Segura a bola com a mão direita e a bate na palma da mão esquerda.	Com a cabeça baixa em direção aos membros inferiores, vira a cabeça para o lado esquerdo e volta para o centro.	Manuseia o brinquedo.
1B (descrição da ação)	P	“Essa bola é tão macia! Olha quando bate ela, é maciinha!”			Descreve o que T. está fazendo.
Ruptura 2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca)	T.		Coloca a bola na palma da mão direita de P e, depois, a solta	Com a cabeça baixa em direção aos membros inferiores, bate nas laterais das próprias pernas.	Interrompe o manuseio do brinquedo.
RECORTE 1					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1D (incentivo a ação)	P	“Vamo apertar a bola?”	Aperta a bola com a mão direita na parte inferior.		Convida a criança para manusear o brinquedo de forma diferente.
	T.	Assovia		Cabeça baixa em direção aos membros inferiores	
1B (descrição da ação), 1C (modelo tátil de ação sobre o objeto), 1D (incentivo a ação)	P	“Olha só! Olha, aperta a bola, ó! Ela é tão macia!”	Aperta novamente a bola com a mão direita na parte inferior.		Incentiva a criança a manusear o brinquedo de forma diferente.
	T.	Silêncio	Permanece com a mão esquerda na parte superior da bola para, na sequência, levantar o braço, fazendo P retirar sua mão. Depois toca o brinquedo na mão direita de P e o retira.	Cabeça baixa em direção aos membros inferiores	
1B (descrição da ação), 1D (incentivo a ação)	P	“Dá para apertar essa bola! E quando aperta ela muda de forma!”	Coloca a mão direita na parte inferior da bola e a aperta.		Descreve as características do brinquedo e o que acontece com ele.

Continuação do Quadro 13: Quadro de análise da sessão 17/8/2011 – Episódio 11 – Bola de borracha com textura lisa

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca)	T.		Aceita que P toque a bola e permanece segurando o brinquedo na parte superior.	Cabeça baixa em direção aos membros inferiores, com o rosto voltado para P.	Aceita o brinquedo.
<b>RECORTE 2</b>					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1D (incentivo a ação)	P	“Isso! Aperta a bola com a sua mãozinha.”	Permanece com as mãos dos lados da bola, mas não a aperta.		Incentiva T. a manusear o brinquedo.
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.		Aperta a parte superior da bola com a mão esquerda.	Cabeça baixa em direção aos membros inferiores, com o rosto voltado para o centro do próprio corpo.	Manuseia o brinquedo.
1B (descrição da ação)	P	“Ai que delícia! Essa bola é macia.”	Tira a mão direita da bola, a segura com a mão esquerda e não a aperta.		
	T.	Assovia	Para de apertar a bola, mas permanece com a mão esquerda na parte superior do brinquedo.	Cabeça baixa em direção aos membros inferiores, com o rosto voltado para o centro do próprio corpo. Com a mão direita coloca a chupeta na boca.	Receio
1B (descrição da ação), 1D (incentivo a ação)	P	“Nossa, que gostoso! Olha só, a tia tá apertando a bola de um lado e de outro! Olha só! Olha como fica a forma! Olha que delícia que essa bola é! Tão lisinha! Tão macia! Aperta com as duas mãozinhas!”	Voltou a mão esquerda para o lado esquerdo da bola e, com ambas as mãos, apertou os lados da bola		Descreve o que está acontecendo e chama a atenção de T. incentivando-a a fazer o mesmo.

Continuação do Quadro 13: Quadro de análise da sessão 17/8/2011 – Episódio 11 – Bola de borracha com textura lisa

<b>RECORTE 3</b>					
<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
1B (descrição da ação)	P	“A tia vai apertar! Apertei a bola!”	Aperta a parte inferior da bola com a mão direita.		Antecipa a ação e descreve o que aconteceu.
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca)	T.		Permanece com a mão esquerda, segurando a parte superior da bola.	Permanece com a cabeça baixa em direção aos membros inferiores, com o rosto voltado para o centro do próprio corpo e continua chupando chupeta.	Manuseia o brinquedo.
1B (descrição da ação)	P	“Senti, ó? Apertei.”	Aperta novamente a parte inferior da bola com a mão direita.		Chama atenção para o que aconteceu.
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca)	T.		Permanece com a mão esquerda segurando a parte superior da bola.	Permanece com a cabeça baixa em direção aos membros inferiores, com o rosto voltado para o centro do próprio corpo e continua chupando chupeta.	Manuseia o brinquedo.
1D (incentivo a ação)	P	“Agora aperta você, T. Com a tua mãozinha!”	Para de apertar a bola e continua segurando-a na parte inferior.		Incentiva T. a fazer o mesmo.
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.		Aperta quatro vezes seguidas a parte superior da bola com a mão esquerda.	Está com a cabeça baixa em direção aos membros inferiores, com o rosto voltado para o centro do próprio corpo, e continua chupando chupeta.	Atende a solicitação.
1B (descrição da ação)	P	“Isso! Muito bem! Você apertou a bola!”	Não aperta a bola.		
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1B (descrição da ação)	P	Agora a tia vai apertar a bola também, ó ! A tia apertou a bola!	Aperta a parte inferior da bola com a mão direita.		Antecipa o que vai acontecer.
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca)	T.		Permanece com a mão esquerda segurando a parte superior da bola.	Está com a cabeça baixa em direção aos membros inferiores, com o rosto voltado para o centro do próprio corpo, e continua chupando chupeta.	Manuseia o brinquedo.

Continuação do Quadro 13: Quadro de análise da sessão 17/8/2011 – Episódio 11 – Bola de borracha com textura lisa

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
1D (incentivo a ação)	P	“Agora aperta você, T., com a sua mãozinha! Hein? Aperta bola igual você fez com a tua mãozinha!”	Não aperta a bola, mas permanece segurando-a, na parte inferior, com a mão direita.		Incentiva T. a apertar.
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca), 4A (reproduz a ação do adulto), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.		Aperta a parte superior da bola com a mão esquerda.	Permanece com a cabeça baixa em direção aos membros inferiores, com o rosto voltado para o centro do próprio corpo, e continua chupando chupeta.	Atende a solicitação.
1B (descrição da ação)	P	“Isso, muito bem! Você apertou a bola!”	Não aperta a bola, mas permanece segurando-a, na parte inferior, com a mão direita.		

#### 4.6 Tocar tambor

No dia 26/5/2011, quando estavam presentes a pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa, foi selecionado um episódio com quatro recortes.

O brinquedo foi apresentado à criança através da descrição verbal da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa, ressaltando que ele fazia um barulho, a fim de instigar a curiosidade da criança “Faz um barulhinho... é um brinquedinho”. Mas T. propôs outra brincadeira: ouvir música. A pesquisadora disse à criança que elas já estavam ouvindo e a auxiliar de pesquisa logo convidou a criança para brincar com o tambor, antecipando a ação que faria no brinquedo “Ó, vou bater nele”. T. não reagiu e a auxiliar convidou-a a tocar o tambor para incentivar a ação da criança sobre o objeto e ensiná-la a brincar, manipulando-o “Pode me dar tua mão? Dá a mão pra tia”!; “Ó, vou te mostrar, vou por a sua mão em cima dele, tá”? A criança não demonstrou resistência a essa situação, pois permitiu que a auxiliar colasse sua mão sobre o brinquedo e, assim, a sua manipulação foi mediada pelo adulto. Enquanto a auxiliar de pesquisa oferecia modelo tátil para a criança, para ensiná-la a brincar com o tambor, a pesquisadora descrevia o som produzido pelo brinquedo, “Olha que legal, ele faz um barulhinho”!

Posteriormente, a auxiliar de pesquisa não mediu a ação de tocar o brinquedo e incentivou T. a tocar o brinquedo. A criança reproduziu e executou a ação do adulto.

No segundo recorte, a criança sugeriu outra brincadeira e cantou “Boi, boi, boi”, referindo-se à música “Boi da cara preta” que havia tocado no aparelho de som. A pesquisadora atendeu o seu pedido, mas tentou introduzir novamente o tambor para brincar com a criança. Contudo, mesmo antecipando e incentivando-a a brincar, ela não aceitou e mostrou isso assoviando, o produzindo sons como “Iiihhh”; “Aoooo”; “Uuuuu” ao mesmo tempo em que empurrava a mão da pesquisadora.

Quadro 14: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 12 – O tambor

Sessão 26/5/2011 – Episódio 12 – O tambor					
CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
Início 1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	AP	“Ah, mas a gente trouxe umas coisas tão legais hoje!”			Antecipação para estimular T. a brincar.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	P	“Tem mesmo, você não quer brincar com as tias?”			Convite verbal para brincar.
	T.	Silêncio		Deita-se, de barriga para baixo, no colchão, vira seu rosto para o lado de P e AP, mas continua segurando a mão de AP, fazendo-a bater em suas costas.	
Início 1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	AP	“Vamos brincar? Vamos bater no ritmo da música?”			Convite verbal para brincar e antecipação da brincadeira.
3A (brinca)	T.			Solta a mão de AP e bate suas mãos fortemente no colchão.	Resposta gestual que aceita a brincadeira.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	AP	“A tia vai pegar uma coisa que as tias trouxeram.”		Levanta do colchão para pegar o brinquedo.	
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	P	“Acho que você vai gostar T.!”		Batendo levemente sua mão nas costas de T.	Estimula a curiosidade de T.
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira)	AP	“Acho que você vai gostar T.... Faz um barulhinho...”		Pegando o brinquedo da sacola.	Estimula a curiosidade de T. e antecipa o que faz o brinquedo.



Continuação do Quadro 14: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 12 – O tambor

<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1B (descrição da ação)	P	“Faz um barulhinho... É um brinquedinho”		Para de bater sua mão nas costas de T.	Antecipa o que é o brinquedo e o que ele faz.
Ruptura 3B (recusa)	T.	“Vamo ouvir música?”		Deitada, de barriga para baixo, no colchão, com as mãos sobre ele.	Faz outra sugestão.
<b>RECORTE 1</b>					
<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
1B (descrição da ação)	P	“Nós estamos ouvindo música!...”			Contextualiza.
	T.	Silêncio		Deitada, de barriga para baixo, no colchão, com as mãos sobre ele.	
Início 1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1B (descrição da ação)	AP	“Ó, eu vou bater nele, mas acho melhor você se assentar!”	Bate no tambor acompanhando o ritmo da música.	Sentada ao lado de T., com o tambor em pé sobre o colchão próximo à criança.	Inicia a brincadeira e chama atenção para o atributo sonoro do brinquedo.
	T.	Silêncio		Permanece deitada na mesma posição sem fazer nenhum movimento.	
<b>RECORTE 2</b>					
<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	AP	“Pode me dar tua mão? Dá a mão para a tia!”	Para de bater no tambor e o deita com a parte superior voltada para a mão da criança.	Com sua mão toca a mão esquerda de T.	Convite verbal para brincar e estímulo à criança para tocar o brinquedo.
3B (recusa)	T.			Permanece deitada na mesma posição sem fazer nenhum movimento.	
1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1C (modelo tátil de ação sobre o objeto)	AP	“Ó, vou te mostrar, vou por a sua mão, em cima dele, tá?”	Bate a mão esquerda de T. na tampa do tambor.	Pega na mão esquerda da criança e a leva até a tampa do tambor.	Mostra como se brinca com o brinquedo.

Continuação do Quadro 14: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 12 – O tambor

<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação)	T.			Permanece deitada na mesma posição sem fazer nenhum movimento, mas permite que AP pegue sua mão e a toque no tambor.	Aceita tocar o brinquedo e participar da brincadeira.
1B (descrição da ação)	P	“Olha que legal, ele faz um barulho!”			Chama atenção para o atributo sonoro do brinquedo.
<b>RECORTE 3</b>					
<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
2A (manipulação/exploração do brinquedo com mediação), 3A (brinca)	T.		Bate com a mão esquerda na tampa do tambor com auxílio de AP.	Deitada na mesma posição, com a mão no tambor.	Participa da brincadeira.
1D (incentivo a ação)	AP	“Bate.”		Continua segurando o tambor.	Responde T. à interação.
2B (manipulação/exploração do brinquedo sem mediação), 4D (executa a ação que o adulto incentivou)	T.		Bate novamente a mão na tampa do tambor.	Deitada.	Participa da brincadeira.
<b>RECORTE 4</b>					
<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>USO DO OBJETO</b>	<b>GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL</b>	<b>RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO</b>
3A (brinca)	T.	“Boi, boi, boi...”		Sentada, solta a mão de P e vira o seu rosto para ela e, depois, abaixa a cabeça em direção aos membros inferiores.	Sugere a brincadeira e convida P para cantar.
	P	“Você quer que volta? Deixa a tia voltar aqui.”		Sai do lado da criança para voltar a música “boi da cara preto” no aparelho de som e, depois, senta-se novamente ao lado de T.	Aceita a brincadeira.
	T.			Permanece sentada no colchão com a cabeça abaixada em direção aos membros inferiores.	

Continuação do Quadro 14: Quadro de análise da sessão 26/5/2011 – Episódio 12 – O tambor

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	PRODUÇÃO ORAL	USO DO OBJETO	GESTO E MOVIMENTAÇÃO GLOBAL	RESULTADO DO BRINCAR / AÇÃO / INTERAÇÃO
Início 1A (antecipação do brinquedo/brincadeira), 1D (incentivo a ação)	P	“Ô tia, empresta o brinquedinho para a gente bater!”			Antecipação de brincadeira
1B (descrição da ação)	P	“Vou colocar no seu meio, T!”		Pega o brinquedo e o coloca em pé entre os joelhos de T.	Localização do brinquedo
Ruptura 3B (recusa)	T.	Assovia	Toca nas laterais do tambor, segura-o e entrega para P.	Permanece sentada no colchão com a cabeça abaixada em direção aos membros inferiores.	Recusa
Início 1D (incentivo a ação)	P	“Toca aqui para você ver.”		Pega o brinquedo e o aproxima novamente da criança.	Convite verbal para retomar a brincadeira.
3B (recusa)	T.	“Iiiiiihh” (em tom nervosa)	Empurra o brinquedo.		
1B (descrição da ação)	P	“Olha o barulhinho que faz ó!”	Bate com a mão esquerda sobre a tampa do tambor próximo à T.		Chama atenção para o atributo sonoro.
Ruptura 3B (recusa)	T.	“Aoooo”	Afasta o brinquedo empurrando a mão de P.	Permanece sentada no colchão com a cabeça abaixada em direção aos membros inferiores.	Recusa
	P	“Não precisa assustar não, ó!”		Retira o brinquedo.	
3B (recusa)	T.	“Uuuuuu...”		Pega a mão de P, leva para bater nas suas costas e permanece sentada no colchão com a cabeça abaixada em direção aos membros inferiores.	

#### 4.7. Construindo reflexões: um diálogo com alguns autores

Os resultados mostraram que a organização de condições de ensino caracterizadas por produzir um ambiente lúdico permitiu que a criança se engajasse nas atividades e participasse das brincadeiras, favorecendo, desta forma, que o adulto introduzisse a apresentação de alguns conceitos.

A denominação “condições de ensino” ao invés de estratégias ou procedimentos de ensino deveu-se ao fato de não terem sido realizadas medidas de controle para se afirmar a aquisição de conceitos pela criança. Apesar da impossibilidade de comprovar a aprendizagem por parte da criança, pode-se dizer que o

contexto de brincadeira favoreceu a exposição da criança a alguns conceitos que ganharam saliência no contexto da brincadeira pela intervenção do adulto. Reafirma-se, portanto, a importância da mediação do adulto durante as atividades, para que ele destaque e oriente a atenção da criança para: os objetos que estão à disposição dela; as modificações que ela provoca nos brinquedos/objetos, durante a sua manipulação; a modificação que o objeto produz no ambiente; a possibilidade de repetir as alterações produzidas no objeto e no ambiente. Além disso, é imprescindível que ele esteja atento aos indicadores comportamentais da criança que podem ser interpretados pelo adulto, pois, conforme observado nos estudos de Pereira; Ramsden (1999), Sousa; Bosa; Hugo (2005), Silva; Batista (2007) e Souza; Batista (2008), as crianças com deficiência visual apresentam sinais comunicativos peculiares indicando a necessidade de o adulto permanecer atento às possibilidades de comunicação do aprendiz.

Em relação à participante deste estudo, observou-se que suas reações de assoviar acompanhadas de período de silêncio foram, muitas vezes, interpretados como uma reação de receio do novo, pois acontecia quando lhe era sugerido ou lhe era apresentado algo novo na brincadeira. Pereira e Ramsden (1999) atribuem a reação de silêncio ao tempo maior necessário para a criança compreender a informação que lhe é oferecida pelo adulto.

O toque da criança nos objetos ou em partes do próprio corpo foi outro indicador importante para o adulto decidir a continuidade ou não das brincadeiras, que pode ser ilustrada por situações nas quais a criança experimentava tatilmente objetos com texturas macias, como, por exemplo, uma bola de borracha, passando-a sobre algumas partes do seu corpo, quais sejam, a bochecha, a cabeça e o braço, mostrando interesse em experimentar diferentes sensações produzidas pelo contato do objeto com diferentes partes do corpo. As batidas de palmas e as batidas da palma da mão sobre o colchão foram interpretadas como sinais diferentes, de acordo com o contexto, demonstrando participação na interação com a pesquisadora. Por exemplo: se a cena era brincar de bola, as batidas de palmas da criança sobre o colchão indicavam que era a vez de uma delas jogarem; se a cena era cantar música, as batidas indicavam que a criança estava acompanhando a brincadeira, já que as batidas aconteciam no ritmo da música.

Observou-se também que, quando a criança gostava da brincadeira, expressava alegria e entusiasmo por meio de sinais não vocais, como agitar o corpo, bater suas mãos nas laterais das próprias pernas, balançar a cabeça e bater palmas. A

pesquisa de Silva e Batista (2007) mostrou que a criança também se comunicava por sinais não verbais. No caso, a criança pesquisada pelos autores fazia o movimento com o corpo para cima e para baixo, como indicativo de retomar a brincadeira de “Pocotó” que elas brincavam. Nas situações nas quais a criança não queria brincar, ela virava sua cabeça para o lado contrário à pesquisadora ou ao objeto que lhe havia sido oferecido, ou, então, algumas vezes dizia, “Não qué”; ou, ainda, balançava o corpo de um lado para o outro, de maneira que podia ser interpretada como impaciência e resmungava “Ãaaaaah” ou “Iiihhhhh”, “Aaooo”, “Uuuuu”. Possivelmente, o movimento de balançar o corpo neste caso, tinha função de expressar negação, mostrando que é preciso que o adulto esteja atento para o contexto em que as manifestações da criança acontecem, pois, nem sempre são movimentos estereotipados, mas podem indicar que a criança está experimentando os resultados do movimento do seu corpo no espaço, como afirmado por Pereira e Ramsdem (1999).

A atuação do adulto, ao contextualizar gestos e movimentos corporais da participante e ao empregar, por exemplo, a antecipação sobre o que aconteceria no ambiente, permitiu que a criança participasse e se mantivesse na brincadeira. Isso foi observado quando a pesquisadora, antes de iniciar qualquer atividade, dizia “Vamos brincar de bola”, “Vamos cantar”, “Olha a bolinha que a tia trouxe, ela é macia”. Além disso, as descrições feitas pela pesquisadora e também às respostas do ambiente ou do brinquedo às ações proporcionaram à criança um entendimento do que acontecia no ambiente ou no objeto, quando ela agia sobre eles “Você jogou a bola longe”; “Olha o barulho da bola no armário”; “A bolinha muda de tamanho quando você aperta”.

As situações descritas exemplificando o papel da intervenção do adulto, ao propor uma atividade ou dar continuidade a uma brincadeira iniciada pela criança, vão ao encontro das discussões apresentadas nos estudos de Nunes (2001), Silveira; Loguercio; Sperb (2000) e Hueara *et al.* (2006) que destacam a importância do papel mediador do adulto durante a brincadeira, a fim de que a criança se sinta participante do contexto. A mediação do adulto pode criar oportunidades para que entenda que suas ações produzem modificações nos objetos, no ambiente físico e social favorecendo a compreensão de si mesma e dos outros como agentes intencionais, capazes de iniciar e realizar ações (LAMPREIA, 2008; PEREIRA & RAMSDEM, 1999; TOMASELLO, 2003). Dessa forma, o papel do adulto é fundamental para a criação de um ambiente estimulador e prazeroso, principalmente se ele estiver atento ao momento adequado para sugerir e iniciar uma brincadeira, a fim de propiciar novas oportunidades para a criança

se expressar, conhecer e se conhecer, aprender e transformar os conceitos da cultura da qual está inserida (ALMEIDA; GIL, 2009; BOMTEMPO, 1999; PEREIRA, 2005).

Cabe ao adulto estar atento ao contexto da brincadeira e ao uso do brinquedo de maneira contextualizada. Em uma das sessões houve um momento em que a pesquisadora apresentou à criança pedaços dos tecidos com textura de malha, soft e veludo, antecipando que seria colocado um pedaço de tecido sobre a sua mão. Mas quando um dos tecidos foi colocado sobre a mão da criança ela retirou-a rapidamente, virou a cabeça de um lado para o outro e disse “ãahhh” demonstrando desconforto. Como a sua reação foi de desagrado, optou-se por não apresentar as demais texturas, e a estratégia criada foi apresenta-los em outro momento, cada tecido com a textura específica cortado em tiras coladas sobre a bola que era um brinquedo que a criança gostava bastante.

Interessante é observar que nesse mesmo dia, no final dessa sessão, a mãe chegou para buscar a criança e conversando com a pesquisadora pegou o tecido de veludo que estava sobre o colchão e o colocou sobre a cabeça da criança dizendo, “ah, é de cobrir”. A criança deu risadas e não mostrou nenhuma reação de desconforto, pelo contrário, pareceu gostar da brincadeira. Ressalta-se, portanto, que é importante que o adulto ao mediar uma brincadeira dê significado e ofereça o brinquedo em um contexto favorável para a interação. O pedaço de tecido colocado na mão da criança, foi ineficaz como elemento de brincadeira, pois, efetivamente, estava descontextualizado.

Ressalta-se, ainda, a importância das trocas entre os profissionais e a família da criança, uma vez que fornecem informações importantes para o trabalho. Nessa pesquisa, por exemplo, os relatos da mãe foram uma condição imprescindível para que a pesquisadora traçasse estratégias de aproximação com a criança e, também, para que selecionasse os conceitos que poderiam ser apresentados na condição de brincadeira.

Além disso, permitir que o cuidador esteja presente nos atendimentos também pode favorecer a atuação dele em outras situações. Um exemplo disso foi observado quando a mãe e a avó da criança estavam presentes na sala e a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa brincavam de jogar bola com a criança. Quando a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa jogavam a bola para T. antecipavam dizendo, “um, dois, três e já”. Inicialmente quando a mãe jogava a bola para a criança ela não antecipava. Posteriormente, a mãe começou antecipar da mesma forma como fazia a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa.

Os dados obtidos permitiram considerar que o contexto de brincadeiras propicia condições para a aprendizagem de conceitos por crianças com deficiência visual e também reafirmou a importância de o adulto estar atento às pistas comunicativas usadas nessas brincadeiras pelas crianças, a fim de criar e desenvolver condições adequadas que favoreçam a aprendizagem da criança.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Brincar é importante para a vida de toda criança, pois contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem. Contudo, é preciso que o adulto esteja atento e crie condições favoráveis e ricas em estimulação apropriada que contribuam para a aprendizagem da criança. Quando se trata de crianças com deficiência visual, os estudos mostram que o papel diferenciado do adulto é ainda mais importante, pois é ele quem fornecerá as informações sobre o ambiente, descrevendo as modificações que nele acontecem. A intervenção do adulto não só favorece a aprendizagem da criança mas também propicia que ela se torne um ator na brincadeira

Os resultados aqui apresentados somam-se aos já apresentados na literatura especializada e dão suporte empírico às recomendações e às atitudes preconizadas por diferentes autores e manuais destinados a pais e professores de crianças com deficiência visual. Será possível avançar nas pesquisas empíricas que forneçam informações para auxiliar pais, cuidadores e profissionais a criar ambientes lúdicos que estimulem a criança com deficiência visual.

Este estudo confirma a relevância de que, durante as brincadeiras, os adultos conheçam os gostos, as preferências e que estejam atentos aos sinais de desconforto da criança com deficiência visual. É preciso, principalmente, que eles sejam sensíveis ao tempo necessário para a resposta da criança durante a interação, pois, o tempo necessário a resposta de cada criança e a maneira delas responderem ao adulto são diferentes das crianças videntes e entre as crianças com deficiência visual. Por exemplo, nesta pesquisa, a criança respondia à pesquisadora oralmente, cantando a sequência da música quando solicitada ou com gestos, por exemplo, batendo palmas a sequência da música solicitada.

Destaca-se que são necessárias, ainda, muitas pesquisas empíricas para transformar condições de ensino em procedimentos e em estratégias de ensino-aprendizagem empregadas por adultos próximos a crianças com deficiência visual. As

pesquisas empíricas poderão ainda dar suporte objetivo às práticas preconizadas pelos manuais destinados a pais, professores e outros profissionais que convivem com a criança com deficiência visual.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. V. F.; GIL, M. S. C. A. **Contribuições para a estimulação do desenvolvimento de bebês de risco**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ALVAREZ, J. B. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. 2003. 121p. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) - Departamento de Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

AMIRALIAN, M. L. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos – estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMORIM, C. M. A.; ALVES, M. G. **A criança cega vai à escola: preparando para a alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008. (Série Dorina Nowill)

BATISTA, Cecília Guarnieri . Observação dos comportamentos sociais de crianças com deficiência visual. In: SOBRINHO, F. P. N.; CUNHA, A. C. B. (Org.). **Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões**. 1 ed. Rio de Janeiro: Qualitymark (Dunya), v. , p. 115-131, 1999.

BATISTA, C. G. Criança com problemas orgânicos: contribuições e riscos de prognósticos psicológicos. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 45-63, 2004. Disponível em: < [www.calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/.../1804](http://www.calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/.../1804) > Acesso em: maio 2010.

BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, vol. 21, n.1, p. 7-15, jan-abr 2005.

BATISTA, C. G.; CARDOSO, L. M.; SANTOS, M. R. A. Procurando “botões” de desenvolvimento: avaliação de crianças com deficiência e acentuadas dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**. v.11, n.3, p. 297-305, 2006.

BOMTEMPO, E. Aprendizagem e brinquedo. In: WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J. F. B. **Psicologia da aprendizagem: áreas de aplicação**. São Paulo: EPU, 1997. p. 1-13. (Temas básicos em psicologia; v.9-II)

BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar e aprender. **Temas em Psicologia**, vol. 7, n. 1, p. 51-56, 1999.

BOSA, C. Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 15, n. 1, p. 77-88, 2002.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação a Distância (SEED). **Formação continuada a distância de professores para atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Deficiente visual: educação e reabilitação**. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: setembro 2011.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção questões da nossa época, vol.43)

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 19-32.

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

CARIJÓ, F. H.; MAGALHÃES, J. M. Q.; ALMEIDA, M. C. Acesso tátil: uma introdução à questão da acessibilidade estética para o público deficiente visual nos museus. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Orgs). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau, 2010, p. 174-195.

CUBERO, R.; LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, A. M.; PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed, vol. 2. Porto Alegre: 2004, p. 95-106.

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

CUNHA, A. C. B. Promovendo aquisição de linguagem funcional em criança deficiente visual: o efeito de um treinamento de mãe em procedimentos de ensino naturalístico. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, n.2, p. 33-56, 1997.

DAWSON, G.; LEWY, A. Arousal, attention, and socioemotional impairments of individuals with autism. In: DAWSON, G. (Org). **Autism: new perspectives on nature, diagnosis, and treatment**. Nova York: Guilford Press, 1989, p. 3-21.

DUARTE, M. L. B. O desenho como elemento de comunicação e cognição: ensinando crianças cegas. In: 27ª REUNIÃO DA ANPED, 2004, Caxambu, MG. Sociedade, democracia e educação: qual universidade? - 27ª Reunião da ANPED. Petrópolis - RJ : Editora Vozes, 2004. v. CD-R.

DUARTE, M. L. B. A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas. **Ciência e Cognição**. V. 13(2), 2008, p. 14-26. Disponível em: <http://www.cienciaecognicao.org>. Acesso em: 21/06/2011.

DUARTE, M. L. B. **A palavra e o desenho infantil**: um estudo do desenho na surdez profunda. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 – Salvador, Bahia, p. 3612-3624.

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

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

FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro. Edição 30, abr 2005. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br>> Acesso em: 22 março 2008.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1-6, jul/dez 1999.

GIL, M. S. C. de A. **Análise funcional da interação professor-aluno: um exercício de identificação de controles recíprocos**. 1991 148p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

GOLDFELD, M., PAYARES, M. M. D. Análise comparativa da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas e de visão normal. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, ano 14, n.40, p. 3-11, agosto. 2008.

HUEARA, L.; SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G.; MELGAÇO, M. B.; TAVARES, F. S. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 351-368, set-dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/04.pdf>. Acesso em: 05/08/2011.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971.

HUTT, C.; HUTT, S. J. Stereotypy, arousal and autism. **Human Development**. Vol.11, p. 277-286, 1968.

KASTRUP, V. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-93, jun. 2007.

LAMPREIA, C. O processo de desenvolvimento rumo ao símbolo: uma perspectiva pragmática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, vol. 60, n. 2, p. 117-128, 2008. Disponível em: [www.psicologia.ufrj.br/abp/](http://www.psicologia.ufrj.br/abp/) Acesso em: 05/07/2011.

LANGLEY, B. Daily Life. In: HOLBROOK, M. C. **Children with visual impairments: a parent's guide**. Woodbine House, 2ª ed, 2006, p. 109-152.  
LAPLANE, A. L.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago 2008.

LEME, M. E. S. **A representação da realidade em pessoas cegas desde o nascimento**. 2003. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cadernos Cedes**. Campinas, V.28, n. 75, p. 171-190, maio-ago 2008.

LOWENFELD, B. **The visually handicapped child in school**. Londres: Constable London, 1974.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Editora Santos, 2003.

MOYLES, J. R. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 109-132.

MUNDY, P.; SIGMAN, M.; UNGERER, J. A.; SHERMAN, T. Defining the social deficits of autism: the contribution of nonverbal communication measures. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. Vol. 27, p. 657-669, 1986.

NUNES, C. **Aprendizagem ativa na criança com multideficiência – guia para educadores**. Coleção Apoios Educativos. Lisboa/Portugal: Ministério da Educação. 2001.

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

- OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos)
- OLIVEIRA, J. P. **Análise do uso da linguagem em crianças com deficiência visual sob uma perspectiva funcional**. 2004. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- ORMELEZI, E. M. **Inclusão educacional e escolar da criança deficiente visual com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso**. 2006. 412p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ORNITZ, E. M.; RITVO, E. R. The syndrome of autism: a critical review. **The American Journal of Psychiatry**. Vol. 133, p. 609-621, 1976.
- PANIAGUA, G; PALACIOS, J. Desenvolvimento cognitivo e comunicativo. In: \_\_\_\_\_. Trad. Fátima Murad. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 51-66.
- PANIAGUA, G; PALACIOS, J. Em que medida são especiais as necessidades especiais? In: \_\_\_\_\_. Trad. Fátima Murad. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 107-127.
- PEREIRA, E. T. Brincar e criança. In: CARVALHO, A *et all* (Orgs). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 17-27.
- PEREIRA, M. P.; RAMSDEN, G. C. **Language development and social interaction in blind children**. New York: Psychology Press, 1999.
- POYARES, M. M. D.; GOLDFELD, M. Análise comparativa da brincadeira simbólica de crianças cegas congênicas e de visão normal. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 3-11, ago 2008.
- REVUELTA, R. L. **Palmo a palmo**. Madrid: ONCE [s.d], 60p.
- RUIZ, L. R.; BATISTA, C. G. O brincar em crianças com deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2010, São Carlos, **Anais...** São Carlos, 2010, p. 3190-3206.
- SAMPAIO, R. F.; LUZ, M. T. Funcionalidade e incapacidade humana: explorando o escopo da classificação internacional da Organização Mundial da Saúde. **Cadernos Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n.3, p. 475-483, mar, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v25n3/02.pdf>. Acesso em: dezembro 2011
- SILVA, M. A.; BATISTA, C. G. Mediação Semiótica: estudo de caso de uma criança cega, com alterações no desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre,

v. 20, n. 1, p. 148-156, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/188/18820119.pdf>> Acesso em: maio 2010.

SILVEIRA, A. D.; LOGUERCIO, L. C.; SPERB, T. M. A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 6, n. 1, 2000, p. 133-146.

SMITH, P. K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na educação infantil e anos iniciais. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

SMITH, D. D. Baixa visão ou cegueira. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 329-352.

SOUSA, A. D. de; BOSA, C. A.; HUGO, C. N. As relações entre deficiência visual congênita, condutas do espectro do autismo e estilo materno de interação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, vol 22, n. 4, p. 355- 364, out-dez 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n4/v22n4a03.pdf>. Acesso em: 17/10/2011.

SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 21, n. 3, p. 383-391, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n3/v21n3a06.pdf> . Acesso em: junho 2010.

TADIC, V.; PRING, L.; DALE, N. Attentional processes in young children with congenital visual impairment. **British Journal of Developmental Psychology**. Vol.27, p. 311-330, 2009.

TOMASELLO, M. Atenção conjunta e aprendizagem cultural. In: \_\_\_\_\_. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 77-129.

TOMASELLO, M. Comunicação linguística e representação simbólica. In: \_\_\_\_\_. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.131-186.

VILLELA, T. C. R. **Uma criança com deficiência visual e múltipla**: uma análise da comunicação e da interação social. 2012. 140F. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VYGOTSKY, S. L. El niño ciego. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. p. 99-113.

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

## **APÊNDICE A – Alguns ajustes do instrumento desenvolvido por Bruno (2005): Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**

A autora utilizou uma abordagem ecológica e sociocultural, uma vez que propôs avaliar criança, família, ambiente natural, estratégias e adaptações que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com baixa visão e deficiências associadas.

Apesar de o instrumento de Bruno (2005) não ser destinado às crianças com cegueira, mas as crianças com baixa visão e múltipla deficiência, a escolha desse instrumento para essa pesquisa justifica-se, pois, uma vez suprimidos os aspectos que tratam de elementos visuais, ele fornece informações que são adequadas para a criança participante desse estudo.

O instrumento desenvolvido por Bruno (2005) é composto por:

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

Para esta pesquisa, foram utilizados, com alguns ajustes, o *Formulário para entrevista com os pais* e o *Protocolo para Avaliação funcional de habilidades visuais e necessidades adaptativas*. Os ajustes feitos no formulário e no protocolo consistiram em transformar algumas questões fechadas em questões dissertativas e, também, em agrupar algumas questões numa única pergunta a fim de diminuir o número de questões, evitando que a mãe se cansasse, para tornar a linguagem acessível à informante e obter informações que o questionário não contemplaria, como, por exemplo, identificar os interesses da criança e os contextos nos quais ela expressava sentimentos e demonstrava interagir com pessoas e objetos.

O *Formulário para entrevista com os pais*, se divide em três seções que tratam dos seguintes temas: a criança; estratégias e adaptações de materiais que os pais consideram importantes; os pais, cujos assuntos abordados são:

- **A criança:** contextos em que a criança demonstra sentimentos; interação da criança entre a família, colegas e professores; interesse por objetos; reconhecimento de pessoas e objetos; brincadeiras, brinquedos e jogos preferidos; atividades preferidas; atividades de que não gosta; posições corporais que prefere em diferentes contextos.

- **Estratégias e adaptações de materiais que os pais consideram importantes:** adaptação de brinquedos; adaptação de materiais pedagógicos; recursos ópticos; recursos especiais e mobiliário adaptado.

- **Os pais:** preocupações, desejos e expectativas dos pais com o filho.

No *Protocolo para Avaliação funcional de habilidades visuais e necessidades adaptativas*, são tratadas quatro diferentes áreas que investigam as respectivas atividades, conforme consta do instrumento de Bruno (2005), ajustado para esta pesquisa. Os assuntos tratados em cada área abrangem:

- **Interação, comunicação e linguagem:** investiga como é a interação entre criança, objetos e pessoas; investiga o contexto em que acontecem as intenções comunicativas da criança; busca conhecer os centros de interesse da criança e também o seu nível de satisfação e frustração.

- **Habilidade sensório-motora:** organização postural e movimentos; uso funcional das mãos e esquemas de ação; coordenação dos esquemas e experimentação ativa; uso-função de objetos e resolução de problemas.

- **Conhecimento físico função simbólica e pré-operatória:** competências cognitivas como permanência de objeto, antecipação e função simbólica (jogo imitativo e brincadeira de faz de conta); noções pré-lógicas (reconhecer, selecionar, classificar e relacionar pessoas, objetos, formas e ações); construção de noções de quantidade e número.

- **Autonomia e competência social:** trata-se da autonomia pessoal e física.

Nesta pesquisa, não foram utilizados o *Protocolo para avaliação funcional de habilidades visuais e necessidades adaptativas* e o *Teste Bust Play Card para confirmação da acuidade visual*, tendo em vista a cegueira da criança em estudo.

O *Ludodiagnóstico* também não foi utilizado, pois os brinquedos sugeridos por Bruno (2005) para a composição das quatro cenas lúdicas, a saber: cena 1 – Que tal, vamos fazer um lanche?; cena 2 – Vamos brincar de faz de conta; cena 3 – Pote surpresa – descobrindo como as coisas funcionam; e cena 4 – Vamos brincar de circo ou de fazenda? não seriam motivadores para a participante, tendo em vista os relatos feitos pela mãe durante a entrevista e também pela observações feitas durante o período de familiarização entre pesquisador e informante.

A seguir é apresentado o formulário com os ajustes realizados no formulário destinado à entrevista com os pais:

## FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA COM OS PAIS

Nome da criança

Idade:

Instituição: \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_ Data:

### 1. A CRIANÇA

#### 1.1 Em que situações seu filho/aluno demonstra estar:

Feliz

Tranquilo

Agitado

Irritado

Humor inconstante

Nervoso (Tenso)

Chorão

Desligado

Atento

Interessado

Desinteressado

Comunicativo

Participativo

Brincalhão

Independente



Dependente

Com força de vontade

### **1.2. Seu filho vai à escola?**

### **1.3. Interação e relação**

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

### **1.4. Interesse por objetos**

Quais os brinquedos favoritos de seu filho/aluno?

O que você acha que chama mais a atenção do seu filho nos brinquedos e objetos:

Cores fortes

Sons

Texturas

Brilho

Luzes

### **1.5. Reconhecer pessoas pela**

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

Visão

Voz

Cheiro

Toque

### **1.6. Reconhecer objetos pela**

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

Visão

Tato

Barulho

Cheiro

### **1.7. Brincadeiras, brinquedos e jogos preferidos**

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

### **1.8 Atividades preferidas**

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

Fazer visita (Para quem?)

Bater papo (Com quem?)

Ouvir música (Quais?)

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

Gosta de assistir TV? De quais programas gosta?

Ficar deitado (Onde e em qual situação?)

Brincar com movimentos repetitivos (Como isso ocorre?)

Fazer barulho com os brinquedos?

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

Pular

Correr

Nadar

Brincar

Ver ou tocar figuras

Ver livros

Brincar com massinha

Pintar

Desenhar

Escrever

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

### **1.9 Atividades de que não gosta**

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

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

Comer

Tomar banho (higiene)

Vestir-se

Escovar os dentes

Pentear o cabelo

Festa

Gritar (Se sim, em quais situações?)

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

Barulho alto

Ajudar a guardar as coisas

Obedecer

Se movimentar (Como?)

Ir à escola

Novas atividades

### **1.10. Posição em que costuma ficar para**

Em que posição seu filho gosta de dormir? Em que posição seu filho gosta de brincar?

Em que posição seu filho come? Onde ele come? Como é a alimentação do seu filho?

Ele se alimenta sozinho ou precisa de ajuda? Se sim, como é essa ajuda? Existe alguma coisa diferente no lugar e no jeito que as refeições são feitas? O que ele gosta e o que ele não gosta de comer?

## **2. ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES QUE CONSIDERA IMPORTANTE**

### **2.1 Adaptação de brinquedos**

Você conhece brinquedos adaptados? Se sim, como você conheceu? Seu filho tem brinquedos adaptados? Eles trazem algo diferente? Você compra adaptado ou alguém faz? Se alguém faz, quem é? Ele gosta dos brinquedos adaptados? Ele gosta dos outros brinquedos que não são adaptados? Qual ele prefere? Você acha que os brinquedos adaptados são bons para o seu filho ou ele não precisa dessas adaptações?

## **2.2 Adaptação de materiais pedagógicos**

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

## **2.3 Recursos ópticos**

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

## **2.4 Recursos especiais**

Seu filho usa algum desses recursos?

Tabuleiro de letras e números presos por imã

Porta texto

Guia de linha

Folhas com linhas grandes

Folhas quadriculadas

Lápis e canetas especiais

Bengala

Andador

Luminárias

Iluminação ambiente, como luz próxima da janela

Livros de histórias em braile

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

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

Reglete e punção

Máquina braile

Jogos com letras ou números em braile

Tela ou lixa para fazer desenhos

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

## **2.5 Mobiliários adaptados**

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

### **3. OS PAIS**

#### **3.1 Preocupações**

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

Dificuldade do filho em comunicar o que sente e deseja

Como será recebido na escola

Relação com as outras crianças

Relação com outras pessoas

Dificuldade na escola

A escola não sabe lidar com a criança com deficiência

A professora não recebe orientações para trabalhar com estas crianças

Na escola não há material adaptado

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

Que o filho enxergue melhor

Preocupação com o futuro

Receio de deixar o filho com outras pessoas

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

#### **3.2 Desejos e expectativas**

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

Comunicar-se mais

Ser feliz

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

Ter amigos

Participar das atividades na escola e comunidade

Andar

Falar

Brincar como as outras crianças

Brincar com outras crianças

Aprender

Prescrição médica de recursos para ver melhor.

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

## **AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escola(Nível) \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### **INTERAÇÃO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM**

1. Seu filho aceita receber toque, beijo ou qualquer outro contato físico de pessoas conhecidas? E quando as pessoas são desconhecidas?
2. Seu filho percebe quando alguém sorri para ele? Se sim, ele sorri de volta para a pessoa?
3. Reconhece pessoas familiares. Se sim, que atitude dele faz você perceber isso?
4. Identifica pessoas estranhas Se sim, que atitude dele faz você perceber isso?
5. Diante de pessoas conhecidas seu filho costuma ficar bem humorado, irritado, chorão ou de alguma outra forma? Se de alguma outra forma, qual? E diante de pessoas que ele não conhece?
6. O que acontece com o seu filho quando alguém de quem ele gosta chega? Se sim, que atitude dele faz você perceber isso?
7. Seu filho pede aquilo que deseja, ou você o compreende de outra forma? Se o compreende de outra forma, como é isso, o que ele faz?
8. Como seu filho reage a situações novas e diferentes para ele? Como é para ele quando ele não consegue o que ele quer? E quando ele não consegue fazer o que pedem a ele?

9. Seu filho usa gestos para indicar os objetos que ele já conhece? Pede o brinquedo que quer apontando?

10. Seu filho participa de brincadeiras de música, ritmo e imitação de vozes? Seu filho brinca de faz de conta? Se sim, qual(ais) são as brincadeiras favoritas? Enquanto brinca de faz-de-conta, ele fala ou conversa brincando? Se sim, como isso ocorre?

11. Quando alguém dá uma ordem para o seu filho ele entende ou tem alguma dificuldade? Se sim, qual(ais)? Seu filho compreende qualquer pedido que se faça a ele, ou algumas coisas ainda são difíceis para ele entender? Se houver dificuldades, quais são elas?

12. Ele sabe dizer o nome dele e dos familiares e pessoas próximas?

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

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

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

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

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

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

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

## **HABILIDADE SENSÓRIO-MOTORA**

### **A. Uso funcional das mãos e esquemas de ação:**

Para os pais

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

### **B. Coordenação dos esquemas e experimentação ativa**

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



### **C. Uso-função de objetos e resolução de problemas**

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

### **CONHECIMENTO FÍSICO, FUNÇÃO SIMBÓLICA E PRÉ-OPERATÓRIA**

1. Seu filho imita você? Quando e no que?
2. Se alguém bater palmas ou tocar a campainha da sua casa ele sabe que chegou alguém? Se ele sabe, o que faz você saber disso?
3. Diz o nome de objetos e pessoas?
4. Diz o nome das partes do corpo?
5. Diz o nome de figuras ampliadas ou em relevo?
6. Faz compras na feira ou no supermercado ou na feira “de faz-de-conta”?

7. Brinca de faz de conta: telefona, faz comida e dá p/boneca?

8. Brinca dramatizando as situações: voz da mamãe, papai bravo

### **AUTONOMIA E COMPETÊNCIA SOCIAL**

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

2. E a higiene pessoal, como é: ele utiliza fraldas, pede para ir ao banheiro, ou você percebe que ele quer ir? Em caso de usar o sanitário, precisa de ajuda? Se sim, como é essa ajuda? Toma banho sozinho ou com ajuda? Se precisa de ajuda, como é essa ajuda? Gosta da hora do banho ou não? Como é a hora do banho? Gosta da água? Brinca na água?

3. Lava e seca as mãos, dá descarga após o uso do sanitário?

4. Penteia-se ou precisa de ajuda? Se precisa, como é essa ajuda? Gosta de pentear o cabelo?

5. Escova os dentes ou precisa de ajuda? Se precisa, como é essa ajuda?

6. Abotoa, utiliza zíper, amarra cordão ou precisa de ajuda? Se precisa, como é essa ajuda?

7. Identifica avesso e direito nas roupas ou precisa de ajuda? Se precisa, como é essa ajuda?

8. Guarda seus pertences ou precisa de ajuda? Se precisa, como é essa ajuda?

## APÊNDICE B – Entrevista com a mãe

O repertório inicial de T. foi obtido por meio de entrevista com a mãe de T. realizada em cinco encontros e orientada pelos ajustes feitos no Instrumento para Avaliação Educacional de Alunos com Baixa Visão e Múltipla Deficiência na Educação Infantil (BRUNO, 2005). Ao todo, foram realizadas cinco entrevistas, que aconteceram uma vez por semana totalizando uma duração aproximada de 200 minutos (3 horas e 20 minutos). O tempo médio de cada entrevista foi de 40 minutos.

O primeiro encontro foi intermediado por uma das pedagogas da instituição e agendado para um dos dias de atendimento da criança na Instituição. Foi explicado à mãe o objetivo da pesquisa, esclarecido os procedimentos éticos e feito o convite para ela e a filha participarem do estudo. Mediante sua aceitação e assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido foi agendado o dia para iniciar a entrevista.

Na entrevista realizada com a mãe de T., ela informou que a criança começou a frequentar a escola regular em março de 2011 e, no início, tinha dificuldades para se adaptar ao ambiente, pois se assustava quando a professora falava em voz alta para chamar a atenção dos colegas. Entretanto, depois um período que a mãe não precisou qual era, ela se adaptou ao ambiente. A mãe de T. acompanhou-a durante as primeiras idas à escolar e permaneceu na sala. De acordo com a mãe, T. gostava muito da escola e da professora, e a mãe contou também que a criança já frequentara a escola há algum tempo, mas que na época a retirou, mas não disse o motivo.

A seguir, consta do quadro dias, duração e local das entrevistas.

Dias das entrevistas	Duração das entrevistas	Local
2 de março de 2011	60 minutos	Sala de uma das pedagogas da instituição
16 de março de 2011	45 minutos	
23 de março de 2011	68 minutos	Sala usada para atendimento fisioterápico e atendimento do grupo de estimulação.
31 de março de 2011	12 minutos	
14 de abril de 2011	15 minutos	
Totalizaram-se cinco encontros com duração média de 200 minutos ou 3 horas e 20 minutos		

Quadro 15: Data de cada encontro para entrevista com a mãe participante, tempo médio de duração e local

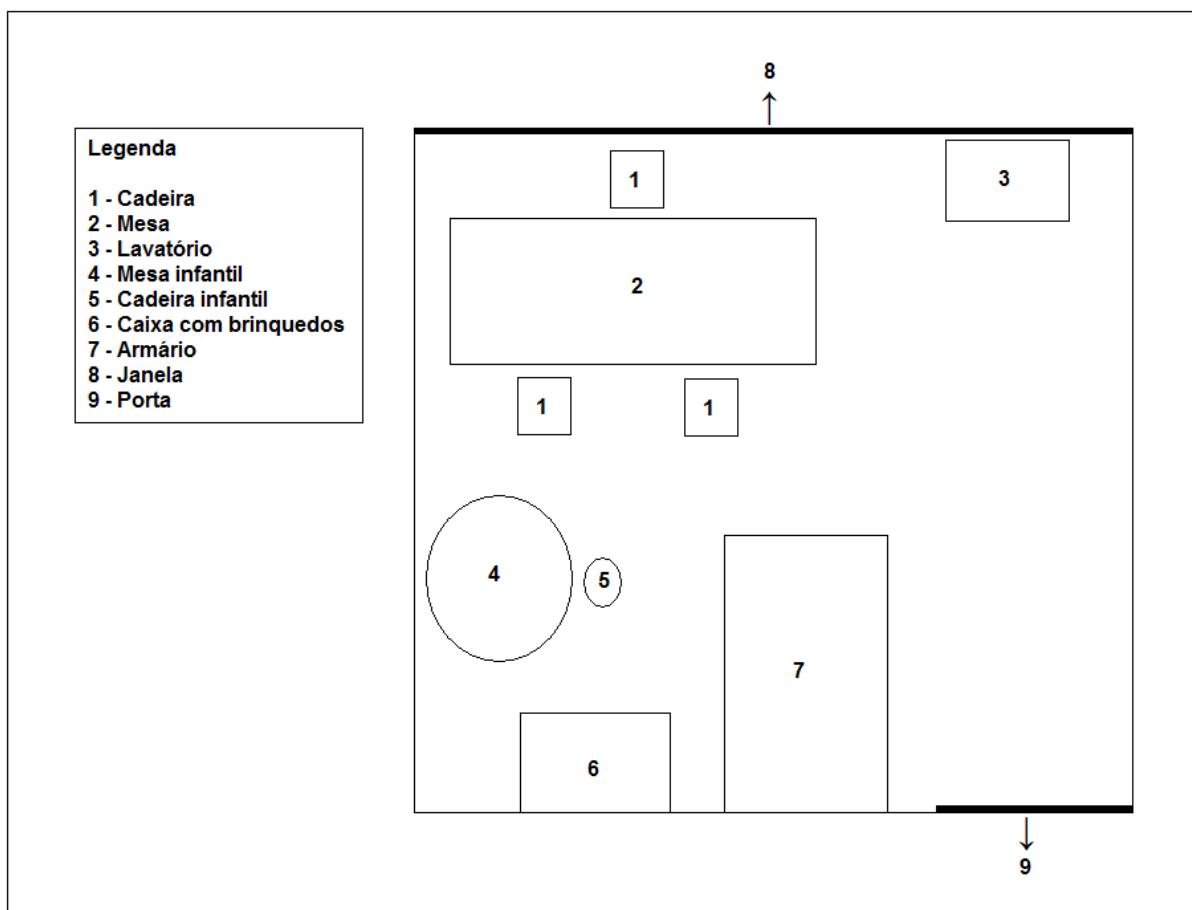
### Ambiente da entrevista com a mãe

As entrevistas com a mãe ocorreram em dois lugares devido à utilização da sala pelos profissionais da Instituição. Nos dias 2 e 16 de março, a entrevista foi realizada na sala de uma das pedagogas da instituição (*vide* Figura 1). Tal ambiente

possuía ventilação natural, iluminação natural e artificial e seu mobiliário era constituído por: mesa de escritório, três cadeiras, mesa infantil com duas cadeiras infantis, um armário, uma pia pequena com sabonete e toalha de papel e duas caixas de plástico usadas para guardar brinquedos.

Nos dias 23 e 31 de março e 14 de abril, a entrevista foi realizada em uma sala usada para atendimento fisioterápico e atendimento do grupo de estimulação (*vide* Figura 2). Esse ambiente possuía ventilação natural, iluminação natural e artificial e seu mobiliário era formado por: mesa de escritório, duas cadeiras, algumas cadeiras infantis, um armário de madeira, um armário para guardar brinquedos, uma maca, uma cama grande com almofadas usadas na fisioterapia e um espelho.

Embora a entrevista tenha ocorrido em lugares distintos, os ambientes foram propícios, uma vez que não ocorreram interrupções o que favoreceu a coleta das informações e a construção de um vínculo de proximidade entre informante e



pesquisadora.

Figura 2: Diagrama da sala de entrevista com a mãe, realizada nos dias 2 e 16 de março de 2011.

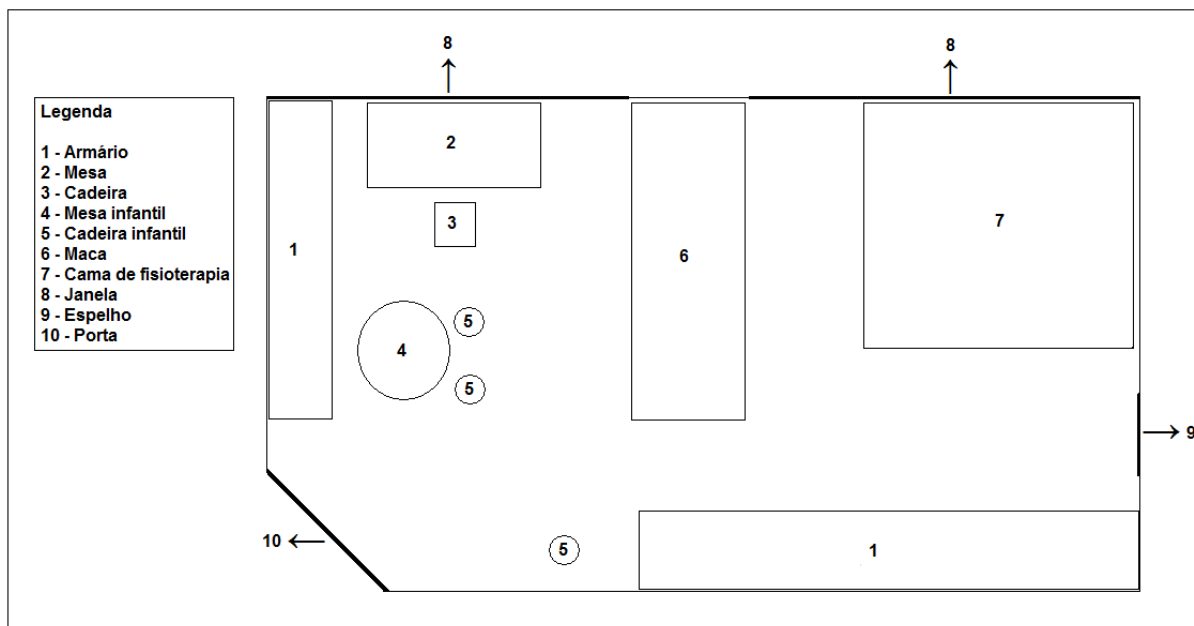


Figura 3: Diagrama da sala de entrevista com a mãe, realizada nos dias 23 e 31 de março de 2011 e 14 de abril de 2011, sala onde também ocorreram as familiarizações e os procedimentos de ensino com a participante.

## ANEXO C – DADOS DA ENTREVISTA COM A MÃE E DADOS DA OBSERVAÇÃO DURANTE AS INTERVENÇÕES

### Entrevista com a mãe de T.

Em resposta ao formulário para entrevista com pais e professores, no primeiro item que trata *da criança*, cujo objetivo é que a mãe diga em quais situações observa que a criança demonstra expressar algumas emoções, a mãe de T. relatou que:

Percebe que a criança fica feliz quando é feito algum barulho, independente se o som é produzido por ela ou por outra pessoa. O tipo de barulho que a criança gosta, segundo a mãe, é de panela, rojão e também de música.

Essa expressão de felicidade, quando era feito algum barulho, pôde ser observada em algumas sessões, por exemplo, quando T. jogava a bola no armário, que fazia um barulho muito alto, ou, ainda, quando ela brincava com o martelo e o batia fortemente no colchão. T. expressava essa emoção balançando a cabeça e o tronco, batendo nas laterais das suas pernas, sorrindo e, algumas vezes, dando risadas. Observou-se também que barulho muito forte, como o de uma furadeira, não incomodava T., pois, em uma das sessões, havia uma furadeira ligada do lado de fora da instituição, bem próxima à sala onde aconteciam as sessões. Quando a ferramenta foi ligada pela primeira vez, T. parou a atividade que estava fazendo, que era bater a mão da pesquisadora no colchão, soltou a mão da pesquisadora, direcionou a cabeça para o lado de onde vinha o barulho, ficou parada por um momento e, depois, voltou a fazer a atividade.

O barulho de música é algo que agradava T., pois, quando a pesquisadora ligava o som, a criança gostava. Geralmente, a pesquisadora, ao colocar a música, ficava ao lado de T. e batia levemente a mão próxima à criança para iniciar uma interação. T. geralmente pegava no pulso da pesquisadora e batia a mão dela sobre o colchão. Ela gostava do barulho produzido pela batida e demonstrava isso sorrindo. Quando a pesquisadora não colocava música, T. pedia e dizia: “música, tia”, ou, somente, “música”. Além disso, se a pesquisadora propunha cantar, a criança algumas vezes acompanhava e dizia a estrofe seguinte àquela cantada pela pesquisadora. Além disso, T. também pedia músicas específicas e fazia isso ou dizendo o nome da música, por exemplo, dizia “marcha soldado” ou, então, cantando uma parte da música, por exemplo, “acordai João”, referindo-se à música “Capelinha de melão”.

A mãe considera a criança tranquila e calma, apresentando agitação quando está doente ou quando percebe movimento de pessoas estranhas; nesse caso, a filha demonstra inquietação, não aceitação e costuma gritar.

Para que esse desconforto não ocorresse, no primeiro contato com a criança a pesquisadora não a tocou deixando que o primeiro toque partisse de T.. O primeiro contato físico que T. fez com a pesquisadora foi o de pegar a mão da pesquisadora e levá-la às suas costas para bater levemente. Além disso, o ambiente que a pesquisadora tentou oferecer à criança foi um local onde existiam coisas que T. gostava, tais como música e bola, brinquedo este que a mãe relatou nessa entrevista que T. gostava bastante. Por esse motivo, considera-se que no primeiro contato entre a pesquisadora e a criança T. apresentava-se tranqüila.

De acordo com a mãe, a criança fica irritada quando alguém a toca sem avisar, independentemente se é uma pessoa conhecida ou não. A mãe relata que até mesmo se ela chegar, por exemplo, num momento em que a criança está sendo atendida por um profissional da instituição e tocá-la sem avisá-la, a criança grita. Para acalmá-la, quando a mãe a toca sem aviso e T. grita, a mãe diz “é a mamãe” e, como isso, T. para de gritar. O momento em que a mãe percebe que a criança apresenta-se nervosa é nos dias em que passa mais tempo na instituição, por exemplo, quando chega de manhã e vai embora ao final da tarde. De acordo com a mãe, isso cansa a criança e ela fica bastante estressada, chegando, muitas vezes, a se morder e a se bater. Apesar de apresentar sinais de nervosismo, a mãe a considera calma e tranqüila: “Num se enfeza com nada; ela é uma menina bem calma, né? É difícil ela ficar nervosa... Bem difícil”. De acordo com o relato materno, o momento em que ela percebe a criança chorona é quando está doente ou fica muito tempo fora de casa. Quanto a apresentar humor inconstante, a mãe relata que isso já aconteceu. Certa vez, a criança estava cantando, dando risada e, de repente, começou a chorar. Além disso, segundo a mãe, a criança costuma ficar desligada, mas isso não acontece muito, e sim de vez em quando. A mãe percebe isso no momento em que a criança fica batendo os dedos médios e os pulsos e fica quietinha, sem responder a ninguém; às vezes, nessa situação, ainda sorri quando alguém mexe com ela. A mãe se incomoda com esse comportamento da filha, pois tem medo de que aconteça alguma coisa com a criança, mas, ultimamente, tem se acostumado com isso, porque acha que a criança pode estar pensando em alguma coisa. Quando toca alguma música, a mãe percebe que a filha está atenta, já que a criança para, fica ouvindo e canta e, quando ouve alguma palavra que ainda não conhece, presta

atenção e quer falar, entrar na conversa e isso é em todos os momentos, mesmo que estejam conversando pessoas estranhas, que ela não conhece ou nunca teve contato.

A mãe considera a filha interessada para tudo, pois a criança demonstra interesse em aprender uma gama de coisas e, segundo a mãe, a criança gosta de fazer tudo sozinha, não gostando, inclusive, de depender das pessoas. O que se observou nas sessões é que a criança se sente mais segura quando está no controle da situação, haja vista que não aceitava que a pesquisadora segurasse sua mão para fazer alguma brincadeira. Ainda que não fosse a criança quem controlasse algumas vezes o movimento, gostava de estar no controle da brincadeira. Nos momentos em que a criança está com a mãe, nunca percebeu sinais de desinteresse por parte da filha, mas não sabe dizer se outras pessoas, que, às vezes, ficam com a criança para a mãe trabalhar, já perceberam a mesma situação, mas a mãe ainda não perguntou sobre isso aos outros.

Quanto a ser participativa, a mãe diz não perceber na criança, em nenhum momento, sentimento de prazer em fazer alguma coisa, mas, logo em seguida, relata que a criança gosta muito de brincar com a bola e não gosta que ninguém a ajude nesse momento.

Nas sessões, o que se pôde observar foi que T. sentia prazer quando estava brincando com a bola, pois ela balançava a cabeça e o tronco, batia nas laterais de suas pernas, sorria e, algumas vezes, dava risadas. Além disso, ela também participava da brincadeira, porque a pesquisadora, antes de jogar a bola, fazia a contagem, do tipo “um, dois, três e...” E a criança algumas vezes dizia o “já” ou batia sua palma da mão sobre o colchão como se dissesse o “já” ou, ainda, continuava a sequência da contagem da pesquisadora, por exemplo, “dois”... Além disso, quando a pesquisadora demorava a contar, T. iniciava a contagem “um”...

A mãe percebe que a criança é brincalhona somente em momentos que está com o irmão de nove anos de idade, pois, com outras pessoas, ela não é de muita brincadeira; T. adora que o irmão brinque com ela, gosta, sobretudo, quando ele brinca de empurrá-la no velotrol. Porém, a mãe relata que não é sempre que T. aceita que o irmão brinque com ela. Apenas de vez em quando, pois a criança prefere brincar sozinha a brincar com alguém. Ela não gosta de receber ajuda. Observou-se que T. algumas vezes brincou sozinha de bola batendo sua mão sobre o brinquedo, mas não o jogando.



Embora a mãe de T. tenha relatado a preferência dela em brincar sozinha, parecia que sua preferência, na verdade, era a de brincar com outra pessoa, pois, quando a pesquisadora interagia na brincadeira, jogando a bola para T. e contando até três para jogar, ela mostrava que gostava, balançando a cabeça, agitando o corpo, batendo nas laterais de suas pernas, sorrindo e, algumas vezes, dando risadas.

De acordo com a mãe, a criança é dependente para se alimentar, uma vez que é ela quem dá comida. Ainda de acordo com ela, houve um momento em que tentou deixar a criança se alimentar sozinha, mas, ao não encontrar a comida, T. ficou nervosa e jogou o prato. A partir de então, é somente a mãe quem faz a atividade de alimentação com a criança. Além disso, T. precisa de ajuda para se vestir e tomar banho. As atividades que a mãe relata que a criança consegue realizar sozinha são tomar água no copo, subir na cama e no sofá e andar encostada na parede. A mãe considera que em tudo a criança tem força de vontade, pois tudo ela deseja fazer sozinha, tentando evitar ajuda de outros.

No tocante à interação e à relação da criança com as outras pessoas, a mãe relata que, na escola, a criança reagiu bem. A criança voltou esse ano a frequentar o ambiente escolar, pois, como justificou a mãe de T.: “Acho que ela merece um pouquinho de... liberdade na vidinha dela. Não é porque ela não enxerga que a gente tem que tá mais... Tem que te o cuidado, mas não tanto assim, né”? A mãe contou também que, no primeiro dia, T. ficou um pouco assustada com o barulho alto e chorou, mas, como estava com a criança, disse “a mamãe tá aqui com você e tem um monte de amiguinho”. Logo em seguida, a criança desceu do seu colo e começou a andar (se arrastando) por toda a sala. Além disso, ela relatou que um dia a criança não queria a sua presença; como diz a mãe “ela queria ficar à vontade”. A mãe afirma que, depois desse período inicial e mais crítico, a criança tem se apegado à professora, adaptando-se melhor ao ambiente escolar. Com relação aos colegas de classe, a mãe diz que a aceitação da criança foi positiva, inclusive a criança os toca, os beija, os abraça, mas que isso não é com todos, e sim com alguns somente. Existem dois colegas que a mãe percebeu que T. gostou mais, pois eles pegaram o brinquedo e colocaram na mão dela. Os demais a mãe acha que a criança ainda não os aceitou, pois eles falam muito alto.

Na família, segundo a mãe, a criança não obedece a ela nem ao pai, somente a avó materna e o tio materno. T. prefere o irmão à irmã para fazer as brincadeiras, afirmando que, quando o irmão chega, ela o beija e brinca com o menino.

No que se refere aos interesses por objetos, a mãe observa que o som é o que mais chama a atenção da criança, inclusive a mãe observa que a filha vira a cabeça em direção ao barulho.

Isso foi observado em uma das sessões, porque T. gostou muito da bola, um brinquedo que faz barulho quando é jogado; T. gostou de brincar com o martelo que emitia barulho quando ela o batia sobre uma superfície qualquer; a música também é algo de que ela gostou. Quando era feito algum barulho, observou-se que T. virava seu corpo em direção ao som. Quanto à textura, a mãe disse que varia, pois, se é uma textura muito lisa, muito áspera ou muito macia, como camurça, a criança não gosta, contudo objetos como lã a criança gosta e aceita. Nas sessões, constatou-se que T. não aceitou a textura lisa do tambor de brinquedo. Além disso, quando foram apresentadas a T. uma textura de malha muito lisa e outra textura de veludo e *soft*, que são muito macios, - essas texturas estavam coladas sobre a bola, objeto que a criança gosta -- foi possível observar que T. não mostrou nenhuma resistência, talvez por essas texturas estarem sobre um objeto que lhe é conhecido e de que ela gosta. O mesmo aconteceu quando lhe foi oferecida uma bola de borracha com textura lisa. Esse brinquedo, com essa textura, T. aceitou, mas não aceitou a bola de borracha com textura rugosa. Para a mãe, a audição e o tato são os sentidos mais usados pela criança, inclusive para reconhecer objetos. No caso do sentido do tato, a mãe diz que a criança consegue reconhecer os brinquedos que tem em casa, como, por exemplo, bola, boneca e peteca. Além disso, a criança reconhece os objetos domésticos, como geladeira e fogão pelo toque e pelo barulho que eles fazem quando são abertas suas portas.

Com relação aos sentidos usados para reconhecer pessoas, a mãe observa que a criança utiliza não só a audição, uma vez que reconhece as pessoas pela voz, mas também o toque e o olfato, inclusive, este último, a mãe conta que a filha utiliza tanto para reconhecer pessoas, quanto para comida, pois tudo o que ela vai comer tem o hábito de cheirar antes.

De acordo com a mãe, a criança gosta bastante de brincar e, segundo ela, “o negócio dela é brincar. [...] pra ela num tem tempo ruim”. As brincadeiras preferidas da criança são velotrol e bola. Em relação à ajuda para brincar, a mãe relatou que somente quando ela quer, permite que outras pessoas brinquem com ela ou que aceite ser ajudada, mas que, no geral, T. não gosta de receber ajuda. Inclusive a mãe exemplifica que se o irmão lhe jogar a bola e ela não quiser que ele brinque, T. devolve a bola e diz “não quero”. Quando isso acontece, o irmão a deixa brincar sozinha. Uma

brincadeira que a mãe relata ser recorrente entre T. e o irmão é esconde-esconde. Ela explica “Ela fala pro irmão dela assim: ‘condê’. Aí ele esconde, aí ela fala pra ele: ‘onde cê tá?’. Aí ele bate e fala: ‘Tô escondido’. Ele bate pra ela saber onde ele tá escondido. Aí ela vai arrastando e sabe aonde ele tá, porque ele bate né, pra ela saber”; pega-pega, os irmãos batem o pé com chinelo perto dela para fazer barulho e a criança sai se arrastando para pegá-los. Outra brincadeira que T. gosta é passar anel e batata quente; quem a ensinou foi o irmão. Na escola, a mãe não sabe qual é brincadeira que a criança gosta, pois ela começou a frequentar há pouco tempo. Cantar é uma atividade que a criança gosta bastante também. Isso pôde ser observado nas sessões quando a pesquisadora cantava uma parte de uma música e T., algumas vezes, completava a canção.

De acordo com a mãe, T. gosta de fazer algumas atividades, tais como: fazer visita. Geralmente, a mãe a leva à casa da tia materna e das colegas da própria mãe. Segundo a mãe, se a casa é de pessoas que T. conhece, então ela fica sentada no chão e brinca, mas, se é de desconhecidos, não sai do colo da mãe. Apesar de aparentemente estranhar a casa de desconhecidos, a mãe diz que a filha, quando vai à casa das pessoas, inicia conversa com todos e diz às pessoas “oi, tudo bem”, isso se deve porque, de acordo com a mãe, bater papo é outra atividade de que a criança gosta. Inclusive afirma que qualquer pessoa, se iniciar a conversa, a criança prossegue o diálogo, embora possa não entender o que a pessoa está dizendo.

Outra situação observada pela mãe é a de que a criança brinca bastante com movimentos repetitivos, tais como balançar a cabeça repetidas vezes, bater nas próprias pernas, balançar as pernas, juntar os dedos das mãos, enfim, tudo que se relaciona aos movimentos da mão T. repete. Por exemplo, se alguém lhe ensinar a dar um aceno de tchau, ela repete o movimento várias vezes, ainda de acordo com a mãe.

Observou-se nas sessões que os movimentos relatados pela mãe, de balançar a cabeça, e bater nas próprias pernas, são expressos por T. quando está feliz por fazer alguma atividade, como jogar a bola. É preciso sublinhar que o movimento de juntar os dedos das mãos não foi observado durante as sessões, entretanto observou-se, como também exposto pela mãe, que T. gosta bastante de movimentos de mão, pois algumas brincadeiras de T. com a pesquisadora eram pegar a mão desta e levá-la até a suas costas para bater levemente ou, então, bater a palma da mão da pesquisadora na palma da sua mão.

Quanto a fazer barulho com os brinquedos, a mãe diz que a criança gosta, pois o barulho dos objetos lhe atrai, quando, por exemplo, caem no chão. Todavia, segundo a mãe, T. faz isso de vez em quando.

Percebeu-se, dessa forma, que T. gosta dos barulhos dos objetos, como a bola, quando batia no armário ou caía no chão ou, ainda, quando a pesquisadora quicava o brinquedo no chão. Além disso, T. gostou do martelo de plástico que, ao ser batido sobre o colchão, emitia um barulho. Contudo, a mãe afirma que a criança adora jogar as coisas no chão. Conta, além disso, que T. termina de tomar água e joga o copo no chão, termina de mamar e joga a mamadeira no chão. Ela diz que tudo que estiver ao alcance da mão da criança vai para o chão, exceto o celular da mãe, porque esse toca música e ela gosta.

Brincar com massinha é uma atividade de que a criança gosta, e a mãe diz que ela já brincou com geleia. Ela narra também que T. aceita brincar com massinha, mas que, para começar a brincar, a mãe precisa colocar sua mão sobre a mão da criança e apertar a mão dela contra a massa. De acordo com a mãe, é assim que ela brinca. Mas, se outra pessoa fizer isso, a criança não aceita. A mãe relatou que, enquanto está cozinhando, costuma dar à filha alimentos e temperos que está usando, para que a criança saiba com o que a comida é feita. Segundo a mãe, T. aceita o alho e a cebola e também que costuma falar tudo que está fazendo para a filha, inclusive, quando está lavando roupa, por exemplo, ela coloca a criança sentada no tanque, para que saiba o que a mãe está fazendo. Ela explicou ainda que sua filha gosta de acompanhar a lavagem das roupas, mas que se incomoda com o barulho da máquina de lavar roupa.

A atividade de alimentação é algo de que T. gosta bastante, segundo a mãe. Os alimentos de que ela não gosta são frutas e verduras. Para se alimentar T. precisa da ajuda da mãe. T. gosta de tomar banho e, de acordo com o relato materno, é preciso deixá-la no banho até o momento em que ela mesma não quiser mais, pois, se tirá-la do chuveiro antes disso, fica brava. Quando a criança quer sair, pede que a mãe a lave e lhe passe creme. Quanto a se vestir, T. precisa de ajuda e de acordo com a mãe gosta desse processo, a mãe diz “pé, dá o pé, dá o braço” e a criança prontamente atende aos pedidos.

De acordo com a mãe, T. gosta de festa, do barulho das pessoas conversando, da música, mas não gosta de gritos; quando isso acontece, a mãe explica que a criança fala “não gritar” e tampa os ouvidos. Contudo, T. gosta de gritar e isso acontece, segundo a mãe, quando se emociona com alguma música ou, então, quando

acerta fazer alguma coisa que lhe solicitaram. Quando isso acontece, a criança grita, balança o corpo e bate com as mãos na lateral das pernas.

Quanto a barulhos altos, a criança gosta, contudo, depende do barulho. Por exemplo, trovão e rojão são barulhos de que T. gosta, mas barulho de caminhão não gosta. Quando são barulhos de que gosta, ela ri e, quando não gosta, assusta e chora. Observou-se em uma das sessões que, com relação ao barulho da furadeira ligada do lado de fora da sala, T. não se incomodou, no entanto parou de fazer a atividade e direcionou seu corpo para o local de onde vinha o barulho e, depois, voltou a fazer a atividade.

A mãe contou que ela nunca tentou fazer com que a filha ajudasse a guardar as coisas, mas diz que, para guardar os brinquedos, ela pega na mão da criança e mostra onde está o objeto, para que, com isso, ela ajude a colocar na caixa. Mas outras coisas (que a mãe não exemplifica) a mãe não deixa, pois tem medo.

Movimentar-se é uma atividade que a mãe diz agradar a criança, pois, segundo relato materno, T. não para, sobe e desce da cama, vira sozinha.

A escola é um local que a criança gosta de frequentar. A mãe contou que no início ela chorava e tinha que ficar no seu colo, mas que agora, ela já se adaptou e adora a professora e os colegas. A mãe conta que ela não precisa ficar na sala com a filha.<sup>8</sup>

Ouvir história é uma atividade de que a criança não gosta muito, segundo a observação da mãe. De acordo com o relato materno, se alguém começa a contar uma história para sua filha, logo sai e não presta atenção na narração. A mãe já experimentou colocar algum CD de histórias, mas apenas dois que tem em sua casa a criança parece gostar. Um é de religião e o outro, infantil, e a criança gosta do tom grave da voz do personagem. A atividade de ouvir televisão a criança parece não gostar e segundo a mãe T. prefere rádio. Segundo a mãe, a filha não é de ficar muito tempo deitada.

T. não gosta muito de pular. Quando faz isso, que não é algo constante, ela se encosta na parede e levanta a ponta dos pés. Mas correr, de maneira geral, é uma atividade de que T. gosta. De acordo com a mãe, se lhe derem a mão, ela diz “corre”. A criança gosta de nadar bastante e a mãe costuma levá-la ao rio, mas, quando tem de sair

---

<sup>8</sup> Não foi perguntado sobre as atividades de pintar, desenhar, escrever, ver livros.

da água, “é briga na certa”, segundo a mãe, pois a criança gosta tanto da água que não quer sair.

Outro ponto observado é o de que ver e tocar figuras é uma atividade que a mãe nunca experimentou fazer com a criança e, ao ser perguntada se conhecia algum material para pessoas com deficiência visual, ela disse desconhecer.

A mãe observa que T. tem dificuldade para começar a dormir, pois ela não consegue fazer isso sozinha. É preciso então que a mãe ou outra pessoa, como o irmão, fique abraçada com ela até que comece a dormir. Mas, de acordo com a mãe, depois que a filha adormece, tem um sono tranquilo, durante toda a noite. Além disso, a criança não costuma dormir durante a tarde.

Escovar os dentes é uma atividade de que T. não gosta e quem a faz é a mãe. Ela contou que nesse momento a criança fica irritada, grita, morde a escova e trava a boca para não escovar. Além do mais, a mãe percebe outra atividade de que a filha não gosta: pentear o cabelo. Isso porque ela não gosta de que toquem em seu cabelo.

Fazer som diferente com a boca é algo que a mãe ainda não reparou. Observou-se nas sessões que T. emitia muitas vezes um barulho com a boca, parecendo assovio, sendo que o mesmo acontecia nos momentos em que ela estava esperando a pesquisadora pegar algum brinquedo ou quando a sala estava em silêncio. Parece que eram em momentos que T. estava sem estímulos, contudo é preciso que isso seja observado mais atentamente.

Segundo a mãe, fazer novas atividades é algo que ela percebe que a criança tem resistência, pois, geralmente, grita e chora. Ela exemplifica isso com uma experiência que ocorreu na escola. A professora escreveu o nome de T. num papel com letras de plástico e colocou a mão da criança sobre o mesmo. A mãe conta que T. não gostou, tirou a mão, gritou e chorou. Quanto a novas atividades que são feitas com a criança na instituição, a mãe diz que a criança não oferece resistência a elas, pois os exercícios são muito parecidos e que eles são repetidos em casa com a criança.

Observou-se que T. ofereceu resistência a algumas sessões, principalmente quando não estava no controle da situação; por exemplo, no momento em que a pesquisadora tentava pegar a sua mão para fazer alguma brincadeira, T. soltava a mão da pesquisadora para que, então, ela pegasse e tivesse o controle da situação. Percebeu-se que, quando era alguma atividade de que ela não gostava, ou não queria fazer, ela emitia um som com a boca, como quem não quer, e balançava o corpo para o lado; essa situação se agravava, sobremaneira, quando era uma atividade que lhe

despertava muita resistência, sendo que nesses casos o balanço do corpo era mais intenso. Algumas vezes, quando era convidada para fazer alguma atividade, chegou a dizer “num qué”, como, por exemplo, ao lhe oferecer a bola de borracha com textura rugosa.

Segundo a mãe, T. gosta de dormir unicamente de barriga para baixo. Quanto à posição para brincar, a mãe não falou muito, apenas disse que, atualmente, a criança dá preferência a brincadeiras que lhe fazem ficar de ponta-cabeça e, embora ela não goste que a filha fique dessa forma, pois pode se machucar, T. chora e grita ao tirá-la da posição. Para se alimentar, a criança fica sentada no sofá e a mãe é quem lhe dá comida. A mãe conta que não faz a refeição na cozinha juntamente com todos da família. Às vezes, a mãe a coloca sentada na cadeirinha, mas que isso não é muito frequente, pois T. começa a se balançar e a mãe tem medo dela cair. Por esse motivo, a maioria das vezes a atividade de alimentação é feita com a criança sentada no sofá. Na escola, a professora lhe ajuda na atividade de alimentação. A mãe relatou que a refeição é feita no refeitório da escola e que, além disso, a professora a coloca sentada no banco, com dois colegas, um de cada lado, e permanece sentada atrás de T.. Para se alimentar a criança precisa de ajuda, mas é somente com comida, pois os outros alimentos, como salgadinhos, ela come sozinha.

Ainda no mesmo formulário, o assunto sobre estratégias e adaptações que considera importante, no que se refere à adaptação de brinquedos, a mãe diz que desconhece brinquedos adaptados, mas acredita que eles devem ser bons para a filha, pois, como conta, não são com todos os brinquedos que ela deixa a criança brincar, pois muitos têm peças que se soltam facilmente, oferecendo risco à menina. Quanto à adaptação de materiais pedagógicos, a mãe argumenta desconhecer o que poderia ser feito e que se sente meio confusa com tudo, pois não sabe muito sobre isso. Entretanto, em sua fala, observou-se que ela possui um conhecimento sobre algumas possibilidades de adaptação de materiais, posto que relata sua preocupação em relação à criança aprender o Braille; quando a professora começou a trabalhar com T. a adaptação das letras do alfabeto feita em massinha, ela aceitou a atividade proposta. Conta que se der papel para T., ela não aceita e que, certa vez, a professora deu à criança um lápis e T. quase o colocou no olho. A respeito da utilização de recursos ópticos, não foi perguntado para a mãe, devido à condição da criança.

No que se refere à utilização de recursos especiais, a mãe disse que, por exemplo, bengala a criança nunca utilizou e comentou somente do andador, que o

fisioterapeuta da criança já tentou apresentar à criança, mas que T. não aceitou tocá-lo. Inclusive a criança não gosta de andar com as mãos segurando no corrimão, pois, segundo a mãe, T. não gosta da temperatura fria do material. A mãe diz não saber responder se a bengala e o andador seriam bons ou não para a criança. A criança não utiliza mobiliário adaptado e a mãe atribui esse fato à criança ter sentido dores no tendão do calcanhar.

O último item desse formulário trata das preocupações dos pais em relação aos filhos e, em resposta, a mãe de T. contou que sua preocupação é com tudo o que se refere à vida de sua filha. A dificuldade da criança em dizer o que sente e o que deseja é algo que a mãe se preocupa, pois ela teme que T. peça algo que, por exemplo, os irmãos também queiram e, pelo motivo de a criança ter deficiência visual, não conseguir fazer o que os irmãos fazem. Isso faz com que a mãe se sinta mal e se preocupe. Quanto a ser recebida na escola, a mãe afirma que também é motivo de preocupação, pois não gosta de deixar T. com outras pessoas. Ela conta que, certa vez, a professora pediu que ela saísse da sala e esse acontecimento a desagradou, pois ficou preocupada em relação à criança cair, derrubar algo e se machucar. Mas que a menina reagiu bem sem a presença dela na sala de aula, pois gostou da professora. Em última instância, contudo, quem mais sentiu nessa situação foi a mãe, que diz ter chorado à época.

Outra preocupação da mãe é com relação ao convívio de T. e outras crianças, pois teme que elas façam mal à sua filha. Mas, no que diz respeito à relação de T. com outras crianças, a mãe diz perceber que a professora e as pessoas que trabalham na creche também possuem essa preocupação. Quanto à relação com outras pessoas, a mãe se preocupa quando são desconhecidas. Por exemplo, na creche, como ela já conhece as pessoas, não se preocupa em deixar a criança, mas, caso entre alguém diferente, sempre pede para um conhecido ficar com a filha, pois teme as pessoas desconhecidas perto de T. Ela conta que na época em que trabalhava, deixava T. com a tia, mas como ela não pode mais ficar com a criança, a mãe prefere ficar com a filha e deixá-la com estranhos. As únicas pessoas em que a mãe confia deixar a criança são a avó materna, a tia e, atualmente, a creche, onde já conhece as pessoas.

As preocupações da mãe também estão nas dificuldades que a criança possa ter na escola e que as pessoas desse ambiente não saibam lidar com a deficiência da filha, ou seja, como ela mesma diz, seus temores são com os estudos de T., com o desejo de que a menina tenha a oportunidade de estudar e com o fato de a professora



pudesse aprender a lidar com a criança com deficiência visual. Além disso, a mãe se preocupa com a adaptação física da escola, pois é um local com muita escada e isso a faz temer que filha se machuque.

O futuro é algo que traz muita preocupação para a mãe. Nesse momento, da entrevista, ela se emocionou bastante e disse que sua preocupação é com tudo que diz respeito à vida da criança, isto é, os estudos, se vai ou não se movimentar sozinha, pois teme que a criança tropece em algum lugar, caia e se machuque, entre outras coisas. A mãe relata que é muito difícil lidar com a deficiência da filha. A outra parte desse formulário, que diz respeito às expectativas e aos desejos da mãe acerca da criança, não foi aplicada ao estudo, uma vez que a mãe de T. estava muito emocionada e sensibilizada.

O outro formulário respondido pela mãe é o protocolo para *avaliação do desenvolvimento e necessidades educacionais especiais*, cujos assuntos abordados são: interação, comunicação e linguagem; habilidade sensório-motora; conhecimento físico, função simbólica e pré-operatória; autonomia e competência social.

No assunto sobre interação, comunicação e linguagem, a mãe diz que depois que a criança começou a frequentar a creche tem aceitado toque, beijo ou qualquer outro tipo de contato físico com as pessoas, inclusive pessoas desconhecidas, pois, antes desse momento, T. não aceitava contatos físicos e protestava quando isso acontecia. Quando alguém sorri para T., a mãe comenta que ela percebe e entende que a pessoa está lhe chamando para brincar. A criança fica feliz e bate nas laterais das próprias pernas, balança a cabeça e começa a conversar com a pessoa interessada no contato. Quanto a reconhecer pessoas familiares, a mãe diz que a filha reconhece todos, seja pela voz, seja pelo cheiro ou pelo toque. Ou, então, se a pessoa chega cantando para ela, como é o caso do avô, cantando “lá, lá, lá” e T. já o reconhece. Na presença de pessoas conhecidas, a criança reage normalmente e fica feliz se alguém tenta brincar com ela. Mas, se ninguém mexer com T., ela fica quieta. Com pessoas estranhas, a mãe diz que acha que a criança reconhece, pois não aceita tanto a presença da pessoa e que T. tem dificuldade em fazer amizades. A mãe percebe que a criança não gosta de ser tocada por estranhos, mas, se chegarem até ela brincando, logo dá risada. Entretanto, a pessoa não pode mudar de repente o jeito de brincar, porque T. não gosta. No primeiro contato entre T. e a pesquisadora o primeiro toque foi iniciado por T. e, depois que ela tocou, a pesquisadora antecipava que iria tocá-la e a criança não oferecia resistência a

esse gesto, exceto, certa vez, quando a mão da pesquisadora estava muito gelada e T. retirou a mão.

Quando alguém que T. sente apreço vai à sua casa, ela fica feliz, e a mãe percebe isso, pois a criança se balança, dá risadas e bate nas laterais das próprias pernas. Esses movimentos puderam ser observados em momentos que T. realizava brincadeiras das quais gostava e, por isso, se sentia feliz. Um exemplo que a mãe deu foi o da chegada de T. à escola e ao encontrar a professora. T. costuma pedir o que quer, por exemplo, suco, leite, e a mãe diz compreender tudo o que a criança pede e atribui isso a sua constante convivência com a filha, pois o pai e outras pessoas têm dificuldade de compreender o que a criança fala.

Em situações novas, a mãe diz não saber a reação de T., pois é sempre a mesma rotina. Mas, quando é para T. fazer alguma coisa e ela não consegue, a criança fica muito brava e demonstra isso gritando, batendo-se e mordendo-se. A mesma reação T. demonstra quando lhe pedem algo e ela não consegue fazer. Já aconteceram situações na escola e a professora chamou a mãe para tentar acalmar a criança.

Quanto a pedir brinquedos, T. costuma pedi-los, mas se um brinquedo faz barulho, como a bola quando cai, ela mesma sai e busca esse brinquedo. Isso pôde ser observado nas sessões, pois houve momentos em que a pesquisadora não entregou a bola à menina, porém ela disse “bola”. O caso relatado como sair para buscar o brinquedo não foi possível observá-lo, pois as sessões foram realizadas em uma sala de fisioterapia e a criança ficava em uma cama. Com relação a brincadeiras rítmicas, de música, a mãe afirma que T. as adora, inclusive ela exemplifica que, na escola, para ensinar os gestos das músicas que as crianças devem cantar, a professora coloca T. entre suas pernas e pega em seus braços, fazendo o gesto que representa uma parte que canta na música. A mãe conta que T. aceita essa situação, mas ela nunca tentou fazê-la. Observou-se nas sessões que T. gosta das brincadeiras rítmicas, pois muitas das suas interações com a pesquisadora foram em brincadeiras rítmicas, criadas pela própria criança, como, por exemplo, as de levar a mão da pesquisadora para as suas costas; de balançar a mão da pesquisadora e bater no colchão. Quanto a brincar de faz de conta, a mãe diz que a criança brinca de esconde-esconde com o irmão. T. tampa os olhos com a mão e diz “condeu” e, quando tira, diz “achou”. A mãe conta que, além dessa brincadeira, a criança brinca de pega-pega com os irmãos, mas brincar de boneca, fingir que está fazendo a boneca dormir ou lhe dar “mamã”, T. não brinca e a mãe conta ainda

que a filha não gosta de boneca e não aceita brincar disso. As brincadeiras favoritas de T. são brincar de bola, ouvir música e brincar de virar de ponta cabeça na cama e cair.

Quanto à ordem, a mãe conta que T. não lhe obedece nem obedece ao pai, mas somente a avó materna e o tio materno. De acordo com a mãe, a avó tem uma voz de autoridade e não precisa falar alto para T. logo lhe atender. No entanto, se a mãe pede alguma coisa para T., ela compreende; a mãe exemplifica a situação em que isso acontece: se T. estiver tomando leite na mamadeira e a mãe disser “dá pra mamãe”, ela entende; se T. estiver brincando de bola e a mãe disser “joga pra mamãe”, T. também compreende. Isso foi observado durante as sessões, quando a pesquisadora dizia “agora joga para a tia”, referindo-se à bola, e T., então, jogava o brinquedo.

T. sabe dizer seu próprio nome, inclusive sabe seu nome completo. A menina também sabe o nome dos familiares e a mãe diz que na casa de cada pessoa que leva a criança, ela sabe o nome de todos que moram na casa.

De acordo com a mãe, T. se comunica, mas apenas a mãe a entende, pois convive muito com ela, ao contrário das outras pessoas que não entendem muito bem o que ela fala. Para referir a si mesma, T. se explana na terceira pessoa, geralmente pelo pronome “ela” e, para se referir aos outros, chama por seus nomes. A mãe diz que nunca ouviu T. dizer “você” para se referir a outra pessoa.

Isso foi observado nas sessões, pois, quando a pesquisadora perguntou, em dado dia, se ela gostava de música, T. respondeu “ela gosta”; ou, então, ela mesmo dizia “ela gosta” ou “tá gostando”, quando ela batia a mão da pesquisadora nas suas costas. Contudo, houve uma sessão em que T. referiu-se a si mesma na primeira pessoa. Certa vez, quando ela estava brincando de bola com a pesquisadora, disse, “tô brincando de bola”.

No que diz respeito a se referir a algum lugar conhecido, como a escola, a instituição que frequenta, a mãe diz que T. não faz isso. Quanto à noção de tempo, como expressões “hoje”, “amanhã”, a mãe diz que a criança não sabe, mas que pelos horários ela sabe o que irá fazer. Por exemplo, se ela não vai ao atendimento na instituição e são onze e meia da manhã, a mãe diz “Vamos em I.?”, referindo-se à cidade, e logo a criança diz “tio C.”.

T. não conta fatos que ocorreram consigo ao longo do dia e, segundo a mãe, é muito difícil ela fazer isso, mas, de maneira geral, é um caso que depende, pois há coisas que a criança conta. A mãe exemplifica que certa vez a criança caiu e, quando

a mãe chegou em casa, T. disse “caiu”. A mãe atribui que isso se deve porque ela teve dor com a queda.

A criança pede as coisas para a mãe e ela compreende a filha. A criança não compreende a sequência temporal, de modo a usar tempos verbais como pretérito ou futuro. E não sabe também se a criança compreende expressões tais como “grande”, pois ela nunca testou e está aprendendo agora a lidar com a criança. A pergunta sobre compreensão de expressões metafóricas não foi feita à mãe.

No que se refere ao assunto sobre habilidades motoras, a mãe relatou que a criança não come com as mãos, pois quem faz a atividade de alimentação com T. é a mãe, mas que salgadinho, bolacha e carne a criança come com as mãos. A pergunta sobre utilizar caneca, garfo e faca para se alimentar não foi feita à mãe, pois ela já respondeu a isso na pergunta anterior. Quanto a brincar com massinha, a mãe afirma que, quando está fazendo pão, ela dá à criança a massa e que isso a agrada. A mãe atribui que isso pode ser porque a massa é macia. Com massas, como massa de modelar, a criança brinca, mas não muito, e a mãe percebe que ela prefere massa caseira a outros tipos de massa.

A pergunta sobre apontar algum objeto e o pegar não foi feita, devido às condições da criança.

Se algum brinquedo cai, a mãe diz que a criança presta atenção no som e o procura. Para conhecer objetos, a mãe contou que a criança coloca o rosto para sentir o objeto. Quanto ao reconhecimento tátil de objetos, a mãe diz que a filha reconhece e atribui significado; por exemplo, quando pega a caneca, ela diz “suco” ou “água”. A mãe observa que não costuma dar à criança alimentos sólidos ou líquidos em utensílios específicos, mas diz que, para tomar suco, por exemplo, a criança os toma em canecas com tampa, pois costuma jogá-las e, com tampa, não cai o líquido. A mãe conta que tudo o que a criança pega, diz o nome. A mãe diz que a criança atribui a utilidade aos objetos e que, quando T. pega o pente, leva-o para pentear o cabelo e isso é o que a criança mais gosta de fazer com o próprio cabelo.

A pergunta sobre usar os objetos de acordo com a função, por exemplo, dar de comer para a boneca não foi feita em função de a mãe ter respondido que a criança não brinca de faz de conta com bonecas.

Quanto a desviar dos objetos, a mãe diz que T. consegue fazer isso em casa. Na pergunta sobre reconhecer figuras tatilmente, a mãe diz que a criança aceita texturas, pois ela conta que até fez alguns cartões com texturas depois de ver uma

profissional da instituição usando esse tipo de objeto com a filha. A mãe, então, os fez com vários materiais, como lixa, camurça e que a criança os toca, mas que ela percebe que a criança não gosta da lixa. A mãe observa que a filha tem aceitado tocar em texturas, atribuindo isso ao fato de ela estar frequentando a escola. Quanto ao reconhecimento de detalhes em figuras, a mãe diz que a criança não faz e que, por exemplo, com bichinhos que os outros filhos dela possuem, ela os entrega à criança, mas é a própria mãe que tem de dizer o que é, pois T. ainda não conseguiu guardar como é o objeto. A mãe conta que procura tratar a criança como uma criança normal, que enxerga e que tudo o que ela compra para os outros irmãos compra para T também.

No item que trata do conhecimento físico, função simbólica e pré-operatória, não foi feita a pergunta sobre se a criança costuma imitar a mãe. No que se refere à imitação, é preciso observar com cuidado, pois percebeu-se em algumas sessões que T. se atenta à entonação da voz da pessoa. Algumas vezes, ela imitou o tom da voz da pesquisadora, por exemplo. Quando alguém toca a campainha ou bate palma na casa de T., ela sabe que alguém chegou, pois a mãe diz que a criança pergunta “Quem é?”. Nas sessões, observou-se que a criança sabe quando chega alguém, uma vez que, em algumas sessões, muitos profissionais entravam e saíam da sala, e, devido ao barulho da porta ao abrir e fechar, T. algumas vezes dizia “Quem é?”, ou, então, “Oi”. A criança diz o nome de objetos e pessoas, mas quanto ao nome das partes do corpo, somente algumas ela sabe dizer e sabe a localização correta, como, por exemplo, ombro, cabeça, boca e nariz, mas outras partes do corpo, tais como, olho, T. coloca a mão na bochecha; orelha, joelho, ela não sabe a localização e o pé a menina confunde com a mão, segundo a mãe. Em uma das sessões, isso foi observado. A criança soube localizar a sua cabeça e a sua boca, mas outras partes é preciso observar melhor, pois, no momento em que houve esse tipo de interação, a sessão estava chegando ao fim e T. estava um pouco cansada. As perguntas sobre dizer o nome de figuras ampliadas ou em relevo; brincar de fazer compra na feira ou no supermercado; brincar de faz de conta, como fazer comida e dá-la para a boneca e brincar de dramatizar a voz da mãe brava, não foram feitas, pois foram respondidas ao longo dos formulários.

Quanto à autonomia e à competência social, as perguntas sobre se a criança se veste sozinha ou precisa de ajuda e se a criança lava as mãos e dá descarga depois do uso do vaso sanitário, não foram feitas, posto que a mãe respondeu ao longo da entrevista tais indagações. Quanto à higiene pessoal, a mãe responde que a criança usa fralda. Para pentear o cabelo, quando não vai sair de casa, a mãe deixa a criança se

pentear, pois é algo de que ela gosta, mas, quando vai sair de casa, é a mãe quem penteia e a criança não gosta, uma vez que T. não gosta que as pessoas mexam no seu cabelo. Para escovar os dentes, a criança precisa de ajuda e essa é uma atividade que T. não gosta e reage travando a boca. A criança não abotoa zíper, não amarra cordão ou cadarço nem reconhece o lado avesso das roupas. Para guardar os pertences, a criança precisa que lhe ajudem; a mãe conta que diz para ela “Vamos guardar?” e, em seguida, põe a mão da criança onde está a caixa para guardar os brinquedos. Mas a mãe diz que não é sempre que a criança aceita que se faça isso.

## APÊNDICE C – FOTOGRAFIAS DOS MATERIAIS EMPREGADOS



Figura 4: Bola de borracha com textura lisa



Figura 5: Martelo de plástico



Figura 6: Tambor



Figura 7: Bola encapada com tecido de malha



Figura 8: Bola encapada com textura de soft



Figura 9: Bola encapada com textura de veludo