

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

CAROLINA BIONDO DA SILVA

**O BRINCAR E HABILIDADES SOCIAIS DE UMA CRIANÇA CEGA E
SEUS PARES VIDENTES NA PRÉ-ESCOLA**

SÃO CARLOS (SP)
2015

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

CAROLINA BIONDO DA SILVA

**O BRINCAR E HABILIDADES SOCIAIS DE UMA CRIANÇA CEGA E
SEUS PARES VIDENTES NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre, sob a orientação da Prof^a Dr^a Carolina Severino Lopes da Costa.

SÃO CARLOS (SP)
2015

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

S586bh Silva, Carolina Biondo da.
O brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na pré-escola / Carolina Biondo da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
99 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação especial. 2. Brincar. 3. Cegueira. 4. Habilidades sociais. 5. Educação infantil. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Carolina Biondo da Silva, realizada em 19/03/2015:

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa
UFSCar

Prof. Dr. Almir Del Prette
UFSCar

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
UNESP

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, oportunidade e condições para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Eliana e Francisco, que sempre me incentivaram, apoiaram e torceram pelas minhas conquistas alcançadas.

Aos meus avós, avôs, tios, tias e ao meu irmão por todo apoio, incentivo e amizade.

À professora e orientadora Carolina, primeiramente por aceitar a orientar este trabalho, pela atenção, apoio, dedicação, ensinamentos e pelas importantes orientações que foram fundamentais para concretizar esta pesquisa.

Aos professores Dr. Almir Del Prette e Dr^a. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, pelas contribuições e sugestões no exame de qualificação e defesa, pela valiosa disponibilidade e por aceitarem o convite.

Agradeço à diretora, professora da classe e a todos os funcionários da Instituição escolar por aceitarem a realização da pesquisa, por confiarem em mim e me darem o privilégio da breve, porém significativa participação no dia a dia escolar desta unidade de ensino infantil.

Agradeço aos pais das crianças deste estudo pela confiança e que aceitaram prontamente que seus filhos fizessem parte da pesquisa, e pela aprendizagem que me proporcionaram.

Ao CNPq pela bolsa de estudos concedida que fomentou a pesquisa.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram na conclusão desta etapa do trabalho e que para mim, foram fonte de inspiração, apoio intelectual e ajuda concreta.

É sempre difícil fazer justiça a todos, esta a razão pela qual deixo meu agradecimento geral, nem por isso menos carinhoso e verdadeiro.

RESUMO

A deficiência visual restringe as oportunidades de aprendizagem e assim pode influenciar negativamente a interação com pares e o desenvolvimento social de crianças com este deficit visual. Este público infantil apresenta algumas particularidades comportamentais como maior dependência e vínculos com adultos e dificuldade na socialização com outras crianças, especialmente quando não estimulado adequadamente. Então, ao considerar os efeitos da deficiência visual e as possíveis dificuldades no desenvolvimento social da criança cega, no contexto da Educação Infantil, este projeto teve como objetivos: (a) caracterizar os comportamentos do brincar de uma criança cega e seus pares videntes em atividades lúdicas; (b) identificar o status social da criança cega e das crianças videntes selecionadas; (c) avaliar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica da criança cega e das videntes, na visão do professor. Participou deste estudo uma criança com cegueira, na faixa etária 5 anos, matriculada na Educação Infantil (escola municipal) e dois colegas videntes, um menino e uma menina, ambos com 5 anos, matriculados na mesma turma. A coleta de dados aconteceu em uma escola de Educação Infantil localizada em um município do interior do estado de São Paulo. Cada criança foi filmada em seis sessões de situações de brincadeira com duração de 15 minutos cada sessão, totalizando 90 minutos de filmagem para cada criança. Adicionalmente, foi aplicado o sociograma com os alunos. A professora da turma, também, respondeu o instrumento *SSRS-BR (Social Skills Rating System)* que avaliou o repertório de habilidades sociais das crianças na visão do professor. Foram encontradas semelhanças entre as três crianças no que se refere aos aspectos do brincar. Para as três crianças o comportamento de *Brincar com crianças e brinquedos* foi o que mais despendeu tempo. O comportamento de *Manusear brinquedos* foi o segundo maior em tempo gasto. A criança cega, comparada as videntes, apresentou o maior tempo gasto com o comportamento de *Brincar com crianças e brinquedos*, além também de manifestar alguns comportamentos próprios de pessoas com limitação visual. O resultado do sociograma indicou o status de popular para as duas meninas. O menino vidente classificou-se com o status de controverso. De acordo com os dados do *SSRS-BR*, a criança com cegueira e o menino vidente foram considerados com bom repertório de habilidades sociais e a menina vidente obteve a classificação de um repertório altamente elaborado de habilidades sociais. Os resultados, de modo geral, sinalizaram importantes aspectos entre os comportamentos do brincar da criança cega e seus pares videntes na pré-escola, demonstrando ser socialmente competente em suas interações sociais durante a brincadeira.

Palavras-chave: Educação Especial. Brincar. Cegueira. Habilidades Sociais. Pré-escola.

ABSTRACT

The visual impairment reduces the opportunities in learning and could negatively influence the interaction among peers and the social development of children with this visual limitation. Some behavior singularities are presented among visual impairments children, such as high levels of dependence and bonds with adults, difficult for socializing with other children, especially when they are not stimulated accordingly. Thus, considering the effects of visual impairment and the common difficulties in social development of blind children, in the Early Childhood Education environment, this project aimed to: (a) characterize the playing behavior of a blind child with their sighted peers in recreational activities; (b) identify the social status of the blind child as well as the selected sighted children; (c) evaluate social skills, behavior problems and academic competence of blind child and their sighted peers, according to the teacher. One blind child, 5 years old, enrolled an early childhood local school, and two sighted colleagues, a boy and a girl, both 5 years old, attended to the same class participated in this study. The data collection took place in a town in the countryside of São Paulo state. Each child was filmed in six different sessions in a playful environment lasting 15 minutes the session, total 90 minutes each children. Additionally, we applied a sociogram with the students. Their teacher, also answered the SSRS-BR (Social Skills Rating System) that evaluated the social skills of the children according to the teacher's opinion. We found resemblances among the three children, considering the act of playing, for them playing with other children and toys demanded the longest period of time. The behavior of handling toys was the second most present behavior. The blind child, in comparison with the sighted children, spent more time playing with toys and other children, besides presenting some common behaviors of people with visual impairment. The sociogram result shows the popular status for the two girls; the sighted boy was classified controversial. According to the data of SSRS-BR, the blind child and the sighted boy were considered with a good repertory of social skills and the sighted girl got a highly elaborated repertory of social skills. The results, on the whole, pointed important aspects between the behaviors of playing of blind child and their sighted peers in preschool, showing that the blind child is socially competent in her social interactions during the play.

Keywords: Special Education. Playing. Blindness. Social Skills. Preschool.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Sequência das sessões de filmagens das crianças e atividades realizadas..... | 37 |
|--|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Escore total, fatorial e posição percentil do repertório de habilidades sociais das três crianças, na avaliação do professor. | 40 |
| Tabela 2: Escore total e fatorial e posição percentil para problemas de comportamento referente à avaliação do professor para as três crianças..... | 44 |
| Tabela 3: Escore total de competência acadêmica das três crianças, na visão da professora..... | 46 |
| Tabela 4: Categorias de comportamentos de Vivian em brincadeira com Massa de modelar, em grupo de colegas..... | 48 |
| Tabela 5: Categorias de comportamentos de Vivian em brincadeira com animais da fazenda e zoológico e jogos de encaixe, em grupo de colegas..... | 50 |
| Tabela 6: Categorias de comportamentos de Vivian em brincadeira no Parque, em grupo de colegas..... | 51 |
| Tabela 7: Categorias de comportamentos de Vivian em brincadeira de Jogos de encaixe, em grupo de colegas..... | 53 |
| Tabela 8: Categorias de comportamentos de Vivian na brincadeira no tanque de areia, em grupo de colegas..... | 54 |
| Tabela 9: Categorias de comportamentos de Vivian na brincadeira da Casa da Boneca, em grupo de colegas..... | 56 |
| Tabela 10: Categorias dos comportamentos mais frequentes de Vivian nas seis situações de observação..... | 57 |
| Tabela 11: Tabela 8: Categorias de comportamentos de Cecília em brincadeira de Jogos de encaixe, em grupo de colegas..... | 58 |
| Tabela 12: Categorias de comportamentos de Cecília em brincadeira na Casa da Boneca, em grupo de colegas..... | 60 |
| Tabela 13: Categorias de comportamentos de Cecília na brincadeira de tanque de areia, em grupo de colegas..... | 61 |
| Tabela 14: Categorias de comportamentos de Cecília em brincadeira na Casa da boneca, em grupo de colegas..... | 63 |
| Tabela 15: Categorias de comportamentos de Cecília em brincadeira de jogos de encaixe, em grupo de colegas..... | 64 |
| Tabela 16: Categorias de comportamentos de Cecília em brincadeira no Parque, em grupo de colegas..... | 65 |
| Tabela 17: Categorias dos comportamentos mais frequentes de Cecília nas seis situações de observação..... | 66 |
| Tabela 18: Categorias de comportamentos de Vinícius em brincadeira de massa de modelar, em grupo de colegas..... | 67 |
| Tabela 19: Categorias de comportamentos de Vinícius em brincadeira de jogos de encaixe de madeira, em grupo de colegas..... | 68 |
| Tabela 20: Categorias de comportamentos de Vinícius em brincadeira de massa de modelar, em grupo de colegas..... | 69 |
| Tabela 21: Categorias de comportamentos de Vinícius em atividade de massa de modelar, em grupo de colegas..... | 70 |
| Tabela 22: Categorias de comportamentos de Vinícius em brincadeira de tanque de areia, em grupo de colegas..... | 71 |
| Tabela 23: Categorias de comportamentos de Vinícius em brincadeira no Parque, em grupo de colegas..... | 72 |
| Tabela 24: Categorias dos comportamentos mais frequentes de Vinícius nas seis | 73 |

| | |
|--|----|
| situações de observação..... | |
| Tabela 25: Categorias de comportamento mais frequentes de Vivian, Cecília e Vinícius nas seis sessões de observação..... | 74 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 10 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1.1 Educação Inclusiva na Educação Infantil..... | 12 |
| 1.2 O brincar na Educação Infantil e a aquisição de Habilidades Sociais..... | 18 |
| 1.3 Deficiência Visual, interação e habilidades sociais em crianças..... | 24 |
| 2 MÉTODO..... | 31 |
| 2.1 Participantes..... | 31 |
| 2.1.1 Seleção de participantes..... | 32 |
| 2.2 Aspectos éticos..... | 33 |
| 2.3 Local..... | 33 |
| 2.4 Materiais e Equipamentos | 34 |
| 2.5 Instrumentos..... | 34 |
| 2.6 Procedimento de coleta de dados..... | 35 |
| 2.7 Procedimento de análise de dados..... | 38 |
| 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 39 |
| 3.1 Identificação do Status social das crianças..... | 39 |
| 3.2 Análise do repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica dos participantes, na visão do professor..... | 40 |
| 3.3 Comportamentos de brincar de cada criança nas situações lúdicas filmadas..... | 47 |
| 4 CONCLUSÃO..... | 82 |
| REFERÊNCIAS..... | 85 |
| APÊNDICES..... | 91 |
| Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido..... | 91 |
| Apêndice 2 – Definição das categorias de comportamentos..... | 95 |

APRESENTAÇÃO

Durante minha graduação, em Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP- Campus de Bauru), iniciei meu contato mais direto com a área da Educação ao ingressar no projeto *Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*, que tinha o objetivo de integrar as Universidades na Rede Estadual de Ensino, mais especificamente ao 2º ano do Ensino Fundamental, para a alfabetização e letramento dos educandos. Assim, dentro deste contexto, surgiu meu trabalho de conclusão de curso, que foi direcionando às relações interpessoais de alunos que saíram da Educação Infantil e ingressaram no Ensino Fundamental. Neste mesmo período, entre os anos de 2009 e 2010, já se observavam alguns casos de inclusão escolar neste ambiente, de tal modo que, ao cursar disciplinas específicas da grade curricular do curso, comecei a ter interesse na área da Educação Especial, o que me motivou a participar de um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Ao me formar na UNESP como pedagoga, ingressei no Programa de Aprimoramento Profissional do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC/USP –Bauru). Durante um ano, em 2011, frequentei e atuei como terapeuta de grupo do programa de reabilitação destinados a crianças com deficiência auditiva, bilateral, neurosensorial severa ou profunda, usuárias de implante coclear que buscavam, por meio da (re)habilitação, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral (abordagem aurioral). Durante este mesmo período, atuei também com crianças e adolescentes surdos, usuários de Libras (abordagem Bilíngue). Assim, dentro dessa temática, realizei uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso, do Aprimoramento, que retratava a trajetória escolar de uma criança implantada tardiamente. No ano seguinte continuei atuando na área da Educação Especial, como professora e pertencendo à rede estadual de ensino.

Devido a este trajeto, iniciado na Educação Básica e estendido à área da Educação Especial, em 2013 ingressei no mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEES), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o objetivo de pesquisar sobre a interação social de crianças público alvo da educação especial no ensino regular. Essa intenção de pesquisa foi amadurecendo, porém com foco em pessoas com deficiência visual e na etapa de ensino da Educação Infantil. Assim, o estudo nesta área da deficiência e nesta etapa da educação foi motivado pelo fato de ter recebido a proposta do orientador de realizar a pesquisa dentro deste âmbito da Educação Especial. Com o passar dos meses nesse ano, no mês de dezembro de 2013, houve a troca de orientador, passando a ser a Prof.^a Dr.^a Carolina Severino Lopes da Costa, designada como minha orientadora.

Considerando a baixa incidência da deficiência visual, foi encontrado somente um sujeito, dentro dos critérios de inclusão dos participantes, assim com a pequena amostra de criança com deficiência visual e a literatura da área que enfatiza os *deficits* causados pela cegueira, como dificuldades de interação e em habilidades sociais, optou-se pelo estudo dos referidos temas adicionados as características marcantes do contexto da Educação Infantil, as brincadeiras.

A partir da possibilidade da pesquisa no ambiente da primeira etapa da educação básica, o brincar foi selecionado como as situações principais para verificar o modo que uma criança cega, brinca, interage, expressa as emoções e linguagem no contexto escolar, assim como também seu repertório de habilidades sociais e a aceitação no grupo, pois a brincadeira oferece oportunidades de interação, exploração ao seu redor e conseqüentemente, expõe à criança a novas e inúmeras situações que auxiliam na ampliação e refinamento de seu repertório de habilidades sociais.

1 INTRODUÇÃO

Em uma época em que cada vez mais crianças público alvo da educação especial (PAEE), encontram-se matriculadas na rede de ensino desde a primeira etapa da Educação Básica, considera-se relevante a realização de uma pesquisa cujo tema abordou a temática do brincar de uma criança cega e seus pares videntes em atividades lúdicas, e uma análise do *status* social e do repertório de habilidades sociais das mesmas; pois, sabe-se que na Educação Infantil o aprendizado e o desenvolvimento de distintas habilidades dá-se por meio de atividades lúdicas e das trocas sociais entre adultos-crianças e crianças-crianças.

Para fundamentar teoricamente o estudo, optou-se pela subdivisão dos assuntos abordados em três subitens: no primeiro, “Educação Inclusiva na Educação Infantil”, são abordados os aspectos da inclusão escolar de forma geral e das peculiaridades e ingresso do PAEE na Educação Infantil. Em seguida, no subitem intitulado “O brincar na Educação Infantil e a aquisição de habilidades sociais” discute-se a importância da brincadeira e da aquisição de um repertório amplo e competente de habilidades sociais que devem ser desenvolvidas nesta fase de desenvolvimento infantil. Já, no terceiro, “Deficiência Visual, interação e habilidades sociais em crianças” abordam-se os conceitos e características do desenvolvimento de pessoas com deficiência visual e o processo de interação e habilidades sociais de crianças com deficiência visual.

1.1 Educação Inclusiva na Educação Infantil

Atualmente, há um forte apelo social e de cunho político para que dentro das escolas haja um esforço de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para que se efetive a inclusão escolar não só de pessoas com deficiência, altas habilidades ou superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento (Público Alvo da Educação Especial - PAEE), mas de todas as minorias excluídas, abrangendo toda a educação básica e o ensino superior.

No que se refere à inclusão educacional dos indivíduos PAEE, durante as últimas décadas, o processo inclusivo dessas pessoas na rede regular de ensino foi debatido e defendido como um direito essencial como na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996).

Em tais documentos são propostas uma atenção especial à população PAEE e fornecidas algumas diretrizes para os sistemas de ensino inclusivo. Segundo Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010), a inclusão escolar efetiva-se quando a criança tem suas necessidades percebidas e acolhidas por outros (como por exemplo, a equipe escolar), que realizam um trabalho conjunto em um ambiente permeado pela confiança, cuidado e reflexão e, como resultado, haveria a ocorrência de ganhos na aprendizagem e desenvolvimento desse aluno.

Dentre outros, os desafios de uma escola inclusiva são os de desenvolver uma pedagogia que tenha como foco a criança, capaz de educar a todas, respeitando suas diferenças; e um ambiente escolar que consiga lidar com a diversidade e heterogeneidade das crianças, além de oferecer respostas apropriadas às suas características e necessidades e quando necessário solicitar apoio de instituições e especialistas (BRASIL, 1998).

O convívio com as diferenças no ambiente escolar pode propiciar benefícios para crianças com desenvolvimento típico e atípico, incluindo ainda ganhos para as famílias e para a escola. A inclusão escolar é então uma oportunidade para o desenvolvimento e convivência entre todos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Uma escola aberta à diversidade deve receber a todos considerando suas especificidades. As diferentes particularidades contribuem para o desenvolvimento das capacidades relativas de cada uma das crianças, seus respectivos desenvolvimentos maturativos, - que se desenvolvem de forma mais intensa no período da Educação Infantil - seus ambientes socioculturais e familiares, a diversidade social e cultural. Então, a diversidade é uma característica natural dos alunos (ROSEIRA; SERRAHIMA; ELIAS, 2004).

Na Educação Infantil, a criança deve ser apreendida na sua singularidade, pois é possuidora de sentimentos, desejos e direitos, e a escola tem necessidade de primar pela valorização dos profissionais e de seus saberes para atender as genuínas funções desta etapa da educação básica (HOEPPLER; SIGOLO, 2010). Neste universo, já se deve promover a educação infantil que deve ser inclusiva, na qual as peculiaridades de todas as crianças sejam compreendidas, além da garantia dos direitos e de uma educação de qualidade que contemplem e favoreçam os aspectos do processo do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Por meio da educação inclusiva, todos os educandos devem ter acesso à aprendizagem básica, com respeito às diferenças culturais, sociais e individuais, neste âmbito concentram-se as necessidades educacionais dos alunos PAEE. Assim, para se garantir a educação de qualidade desde a primeira etapa da educação básica é necessário oferecer

condições de acessibilidade, recursos materiais, adaptações do espaço físico e conteúdos a serem trabalhados com as crianças deste público (BRASIL, 2000).

A inclusão escolar nas instituições educacionais infantis, ainda traz a sensação de enfrentar um desafio, no sentido de encontrar as metodologias e recursos diferenciados e adequados que assegurem êxito na tarefa de atingir os objetivos curriculares básicos propostos aos educandos do PAEE. Deste modo, para essas crianças, já admitidas na educação infantil, procuram-se garantir ocasiões de múltiplas interações, nos ambientes de creches e pré-escolas, de maneira que todos os alunos tenham oportunidades de aprender com as contribuições de seus pares (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Mendes (2010) a finalidade da educação infantil, também pode ser um fator facilitador da inclusão escolar, considerando que muitas de suas dificuldades de inserção social emergem ao ampliar as demandas acadêmicas. Nesse sentido, a inclusão escolar na pré-escola poderia viabilizar uma exposição gradual a essas demandas, e, assim, a médio e longo prazo poderia aumentar as possibilidades de permanência e sucesso nos outros níveis educacionais.

A ação educativa na educação infantil tem como um dos princípios, a questão ética, que engloba o respeito, a solidariedade e a singularidade. Deste modo, o ato de educar promove o convívio com a diversidade, que além das diversas culturas, envolve as particularidades de cada criança, pois o convívio nas instituições de educação infantil de crianças PAEE e crianças com desenvolvimento típico pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, permitindo formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com as próprias dificuldades (BRASIL, 1998).

Quando uma criança PAEE frequenta a escola de educação infantil, a atenção dos envolvidos (escola) deve enquadrar-se tanto no ambiente familiar como no escolar, porém, tais cuidados devem ser considerados e tratados de formas diferentes e complementares (ROSERÁ; SERRAHIMA; ELIAS, 2004).

No que se refere ao contexto de sala de aula, pode-se afirmar que o manejo do professor é de grande relevância, pois, muitas vezes, os grupos já formados podem evitar um aluno considerado "diferente". Segundo Rosera, Serrahima e Elias (2004), a aceitação real de cada criança com suas características e necessidades é uma condição indispensável para uma educação diversificada, sendo que o professor deve colaborar para que os alunos com deficiência possam "desempenhar um papel que contribua para as interações sociais no contexto das atividades acadêmicas, físicas ou sociais" (BISHOP et al, 1999, p. 187).

Para Carneiro (2012), ao se almejar a inclusão escolar de alunos PAEE desde a educação infantil, é necessário pensar sobre vários elementos que se fazem presentes, como espaços, tempo, profissionais, recursos pedagógicos, que são essenciais para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento global e pleno de tais alunos. E implica, ainda, em uma educação com altas expectativas em relação aos alunos, compreendendo a importante função das situações estimulantes, com níveis de dificuldade e de complexidade que confrontem os docentes e os discentes com aprendizagens significativas (SANCHES; TEODORO, 2006).

Considera-se importante mencionar que a educação infantil, enquanto direito à educação de crianças com idade abaixo dos seis anos foi enfatizada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Darcy Ribeiro, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Esta afirma, ainda que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino em toda a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), para os alunos que são público alvo da educação especial (BRASIL, 1996). Desta forma, com a promulgação desta lei, a Educação Infantil passou a ser garantida como um direito de crianças pequenas e considerada a primeira etapa da educação básica, que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, envolvendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Já, neste primeiro nível de ensino como em todos, há garantia de acesso para crianças público alvo da educação especial (BRASIL, 1996, 2013).

Embora tenha ganho força com a LDBEN, a trajetória da Educação Infantil como um direito para criança começou a ter início com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que teve como conquista o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito infantil e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. Posteriormente, na década de 1990, novos marcos sociais surgiram, como a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que veio concretizar esses direitos referenciados na Constituição, como o atendimento em creches e pré-escolas e o atendimento educacional especializado ao PAEE.

Como já dito anteriormente, com a aprovação da LDBEN em 1996, estabeleceu-se a educação infantil como etapa inicial de ensino da Educação Básica, a qual deve ser ofertada em unidades escolares, incluindo creches e pré-escolas. A regulamentação desta etapa inicial dentro dos sistemas estaduais e municipais promoveu um processo inicial para uma educação de qualidade (OLIVEIRA, 2002). Portanto, a Educação Infantil é um

direito público do cidadão desde o seu nascimento, assim deve-se ter a garantia de vagas e qualidade na oferta, ou seja, na educação oferecida (BRASIL, 2009).

Para um ensino de qualidade há a necessidade da estruturação e organização das ações educativas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as propostas pedagógicas devem seguir os três princípios, sendo o ético, correspondente à autonomia, solidariedade e responsabilidade as características das diferentes culturas, identidades e diversidades; os princípios políticos em relação aos direitos de cidadania, criticidade e importância à democracia; e, por último, os princípios estéticos de desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, do lúdico e da liberdade de expressão nas manifestações de arte e cultura.

Durante esta etapa, recomenda-se que o currículo seja trabalhado tendo como eixos norteadores, as interações e brincadeiras. Assim, estas práticas pedagógicas devem proporcionar e garantir experiências com a promoção do conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais; favorecer o contato da criança nas diferentes linguagens e o domínio dos diferentes gêneros e formas de expressão; possibilitar o uso da linguagem tecnológica; proporcionar aos alunos experiências e interações com a linguagem oral e escrita e os diversos gêneros textuais; proporcionar condições de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia em ações de autocuidados, saúde, bem-estar; possibilitar vivência com os demais grupos, para aumento do conhecimento sobre a diversidade; estimular a interação dos alunos com os inúmeros tipos de manifestações da arte; possibilitar práticas de interação com o cuidado e preservação do meio ambiente e por fim proporcionar a interação e conhecimento sobre as tradições populares e culturais do Brasil (BRASIL, 2010). Tais práticas propiciam recursos que auxiliam no desenvolvimento e na forma da criança reproduzir, interpretar e compreender o mundo ao seu redor, e quando integradas podem contribuir na formação social da criança.

É importante ressaltar que as crianças de diferentes raças, religiões, classes sociais e gêneros, têm o direito à educação de qualidade, e que as propostas e práticas pedagógicas devem oferecer condições que atendam as necessidades das crianças. Assim, serão capazes de promover seu desenvolvimento, o conhecimento cultural e do mundo físico e social, a constituição de sua subjetividade, além de favorecer trocas e interações, para o respeito às diferenças e compreensão da diversidade (BRASIL, 2009).

Quanto mais precoce e frequente for a participação da criança no cenário escolar, mais contato ela terá com os inúmeros benefícios oferecidos, já que durante esta etapa inicial desenvolvem-se as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu

desenvolvimento global, por meio do lúdico, diferentes formas de comunicação, estímulos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e a convivência e relação com as diferenças (BRASIL, 2008).

Nesta etapa do desenvolvimento infantil, a interação social entre os pares amplia as capacidades de apropriação dos conceitos, das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de ideias e sentimentos, das experiências vivenciadas, da reflexão e questionamentos, da elaboração de perguntas e respostas, da construção, criação e partilha de brinquedos e brincadeiras e assim promove-se o desenvolvimento e a capacidade de relacionar com os iguais (BRASIL, 1998).

A criança na pré-escola, além de relacionar-se com os professores e seus pares, diariamente também tem contato com os demais funcionários escolares. Para uma criança PAEE, a presença de outras crianças e as ações que estas geram é uma constante via de informação. A atividade das crianças é variada e supera o repertório que um adulto pode planejar, pois este contato constante é uma fonte de motivação que umas proporcionam às outras (ROSEIRA; SERRAHIMA; ELIAS, 2004).

Neste ambiente escolar heterogêneo, segundo Hoeppler e Sigolo (2010), ensinar o aluno PAEE, principalmente na educação infantil, é oportunizar a esses educandos descobertas pessoais, possibilidades de socialização, de aprendizagem por meio do lúdico, e durante este processo ao perceber o que essa criança aprecia, o modo como ela pode aprender, as estratégias adequadas para que ela produza, possivelmente será encontrado o caminho indicado para se desenvolver.

Além disso, conhecer, compreender, aceitar e respeitar as diferenças destaca-se na afirmação de Sekkel e Matos (2014), de que a educação infantil inclusiva tem um papel expressivo no fortalecimento das experiências infantis e na manutenção de uma abertura ao outro, nesta situação o desconhecido, que permanecerá nos conhecimentos ao longo da vida.

É importante reafirmar que o atendimento escolar dos alunos PAEE terá início na Educação Infantil, em creches e pré-escolas. Desta forma, a educação especial é compreendida como uma modalidade da educação escolar e parte do processo educacional que deverá assegurar recursos e serviços educacionais especiais, de modo a garantir a educação escolar, promovendo o desenvolvimento de potenciais dos alunos que apresentam necessidades educacionais, durante toda a educação básica. Como parte integrante deste processo, a educação especial considerará as situações singulares, assim reconhecendo e valorizando as potencialidades dos estudantes (BRASIL, 2001).

Ao refletir as possibilidades de inserção de alunos com deficiência física em escolas de Educação Infantil, Padilha (2013) verificou que ao ter acesso ao cotidiano escolar que se apresentou rico em interações com atividades diárias na companhia de outras crianças sob a mediação das professoras (regular e especial) e monitores, a partir das práticas pedagógicas dos professores, a criança passou a ter interesse nos estímulos apresentados e, principalmente, em estabelecer contato com crianças e adultos. Tais ações contribuíram no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e dos demais alunos, já que o planejamento e as práticas pedagógicas atendiam as diferenças entre as crianças.

1.2 O brincar na Educação Infantil e a aquisição de Habilidades Sociais

A Educação Infantil tem como característica acentuada a brincadeira, pois, segundo Arce (2007), é por meio das brincadeiras que as crianças internalizam os conhecimentos, reproduzem atividades dos adultos de forma lúdica e tentam compreender as diferenças e relações. Ainda, Paniagua e Palacios (2007) afirmam que a brincadeira tem aproveitamentos cognitivo, social, emocional, motor e comunicativo, e, observar as crianças em situação de brincadeira, é um meio de verificar a aquisição dessas habilidades, já que a brincadeira é uma forma de expressão.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2010) o brincar é uma das principais atividades da infância e contribui para todos os domínios do desenvolvimento, pois por meio das brincadeiras, a criança estimula os sentidos, aprende como utilizar os músculos, coordena o movimento e a visão, obtendo domínio sobre o corpo e adquire novas habilidades.

O comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais, como as sociais, intelectuais, criativas e físicas. Considera-se também que grande parte do ato de brincar é social e a maioria das formas de brincar ocorre naturalmente entre crianças da mesma idade (SMITH, 2006).

A brincadeira é algo que pertence à criança; por meio do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e os outros. Tem a possibilidade de criar e recriar o mundo em que vive pela brincadeira. A ação de brincar é uma forma de linguagem que a criança utiliza para compreender e interagir consigo, com os outros e com o mundo (DORNELLES, 2001).

O ato de brincar constitui-se, ainda, em um sistema que integra a vida social da criança. A brincadeira tem como característica a transmissão de forma expressiva de uma

geração a outra e aprendida em grupos infantis, sendo incorporada pelas crianças de maneira espontânea (FRIEDMANN, 1998).

A brincadeira pode ser considerada um elemento essencial da vida infantil, já que desempenha uma função importante no desenvolvimento da criança, pois as experiências e vivências obtidas por meio do brincar possibilitam que ela se coloque no lugar de seus pares, possa controlar o seu comportamento e assim agir e interagir nas situações vivenciadas (IZA, 2008). Ainda sobre os benefícios da brincadeira, Oliveira (2002) afirma que ao brincar, funções cognitivas como afeto, motricidade, percepção, linguagem, memória, representação e outras estão interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais.

Neste sentido Wajskop (1995) afirma que a brincadeira, é a atividade dominante da infância tendo em vista as condições da vida da criança, pois o brincar, possivelmente será uma das formas pela qual esta começará a aprender. Durante a brincadeira, também é quando tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, assim apropriará das funções e das regras de comportamento sociais, estimulando seu desenvolvimento social. Sendo assim, mostra-se a importância do brincar como um recurso da aprendizagem das crianças em ambiente escolar.

Relacionando o brincar à Educação Infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) definem a brincadeira como uma linguagem infantil que associa o simbólico da imaginação com a imitação da realidade. O RCNEI também coloca, como um de seus princípios, experiências relacionadas ao brincar “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p. 13). Assim, por meio deste documento é possível notar o valor atribuído ao brincar na Educação Infantil, não somente como uma atividade de tempo livre, mas sim como um elemento do processo pedagógico que contribuirá em sua aprendizagem.

Com relação ao brincar e às escolas, Brock (2011) afirma que este ambiente assume um papel importante na socialização das crianças de todas as idades, pois à medida que se envolvem na brincadeira, juntas, há uma finalidade combinada. Destaca-se também que a brincadeira facilita a criação de redes sociais com seus pares, de crianças com diferentes níveis de socialização no grupo.

Na pré-escola o brincar deve ser organizado pelo professor, como algumas estratégias destaca-se a oferta de determinados brinquedos, objetos, jogos, a delimitação do espaço e o tempo do brincar. Esta intervenção docente permite o enriquecimento das

capacidades imaginativas, criativas e organizacionais. Ao preparar as situações de brincadeiras propiciam-se opções diversificadas para as crianças terem a possibilidade de escolher e experimentar os diferentes elementos do brincar, os temas, papéis, brinquedos, objetos, pares com quem brincar ou jogos de construção, exercício e regras. Então, a partir dessas ocasiões, a criança elabora de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998).

Ainda neste sentido, sobre o papel do adulto no brincar, Kishimoto (2005) afirma que no momento em que situações lúdicas são criadas pelo adulto de forma intencional, com finalidade de estimular certos tipos de aprendizagem, inicia-se a dimensão educativa da brincadeira, pois, dessa forma o educador potencializa as situações de aprendizagem.

Kishimoto (2005) ressalta que o uso do brinquedo e do jogo educativo como um instrumento com fins pedagógicos é importante para situações de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento infantil. No ambiente escolar ao permitir o brincar, vários processos estão envolvidos como a ação intencional, construção de representações mentais, manipulação de objetos e as trocas nas interações sociais, observa-se que a brincadeira contempla várias formas de representação e assim contribui para o desenvolvimento infantil.

O brincar na escola de Educação Infantil, especificamente, é um recurso aliado à aprendizagem, assim Dornelles (2001) afirma que essa ação possibilita à criança aprender como lidar com o respeito mútuo, partilhar brinquedos, dividir tarefas e características de uma vida coletiva. Assim o brincar também proporciona a troca de pontos de vista diferentes, auxilia na criação de interesses comuns, dentre outros.

Deste modo, um ambiente infantil que contextualiza a aprendizagem, estimula a curiosidade, a motivação, a vontade de aprender e a brincadeira tem impacto no desenvolvimento de habilidades para a vida, enquanto permite que as crianças explorem e refinem suas habilidades para os desafios dos diferentes contextos sociais (BROCK, 2011).

Durante a infância, as crianças procuram seus pares, para brincar, conversar, dividir materiais, e assim interagem entre si e nos grupos. Desse modo, pode-se dizer que a escola é um local privilegiado onde se consolidam e emergem inúmeras e diferentes práticas de socialização, como apontado a seguir:

A socialização é uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento da criança. Ela se caracteriza pela ampliação e refinamento dos comportamentos sociais e pela compreensão gradual dos valores e normas que regulam o funcionamento da vida em sociedade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p.50).

Como a sociedade modifica-se muito rapidamente, as crianças podem viver situações complexas, como serem pressionadas por diversos tipos de grupos, vivenciarem regras sociais contraditórias no ambiente escolar e familiar e assim conviver com diferentes valores. Para lidar com os desafios, a criança precisa desenvolver um repertório elaborado de habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

O indivíduo está sempre em evolução e ao receber os estímulos do meio, deverá adequar-se às novas situações, assim pode-se afirmar que o desenvolvimento humano ocorre e evolui a partir do momento da concepção e ao longo de todos os períodos do ciclo de vida (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010). O desenvolvimento social do indivíduo inicia-se no nascimento, assim a criança já emite respostas sociais diferentes aos diversos comportamentos dos pais desde os primeiros contatos físicos, como nos momentos de higiene, no aconchego do colo, aleitamento. Na infância, as crianças ao observarem os comportamentos sociais dos pais, passam a imitá-los, dessa forma os pais modelam os comportamentos ao reagirem diferencialmente às manifestações das habilidades dos filhos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Segundo Silva e Dessen (2001), o papel que o ambiente representa no desenvolvimento infantil pode variar conforme a idade da criança. A família constitui o primeiro universo de relações sociais que o indivíduo frequenta, contexto este que proporciona um ambiente de crescimento e desenvolvimento.

Com o passar o tempo, a criança começa a frequentar outros microssistemas além do familiar. A passagem da criança para outros grupos sociais deve ser vista como oportunidades e experiências necessárias para o desenvolvimento social, pois, então inicia-se a convivência com outras pessoas, pares e novas situações sociais variadas, nas quais as exigências são mais complexas. Exige-se a adaptação a essas novas demandas sociais, ao novo contexto, novas regras e papéis bem definidos, sendo necessário um repertório ampliado de comportamentos sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Assim, a aprendizagem de comportamentos sociais e de normas de convivência tem seu princípio na infância, inicialmente na família e depois nos demais ambientes, porém essa aprendizagem depende das condições que a criança encontrará nestes contextos, o que também irá influenciar na qualidade de suas relações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Então, para Del Prette e Del Prette (2005) o desempenho social é qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas, e inclui desempenhos que interferem na qualidade das relações. Já, as habilidades sociais são classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo, que contribuem para a competência social e para lidar com

as demandas das situações interpessoais. E a competência social apresenta um sentido avaliativo dos efeitos e funcionalidade do desempenho das habilidades nas situações e relações vividas pelo indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2005).

Neste sentido, Del Prette e Del Prette (2011) afirmam que a aprendizagem de habilidades sociais e o aprimoramento da competência social desenvolvem processos que ocorrem de maneira natural, por meio das interações sociais vivenciadas pelo indivíduo ao decorrer na vida. Sendo assim, na infância, práticas educativas da família e escola, aliadas a convivência com seus pares, representam condições fundamentais para a aquisição e aperfeiçoamento das habilidades e competências sociais.

Nesta etapa do desenvolvimento, ou seja, na infância, Del Prette e Del Prette (2005) elencam sete classes de habilidades sociais específicas consideradas de maior relevância e prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança, que são: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amigos, soluções de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas.

No entanto, em relação aos *deficits* de habilidades sociais, quando algumas condições do ambiente são inadequadas ou restritivas à aprendizagem ou ao desempenho de comportamentos considerados socialmente competentes, pode surgir a falta de habilidades sociais, pois as crianças também não desenvolvem igualmente as habilidades sociais, nem as desempenham com igual proficiência nas diferentes situações. Os *deficits* de habilidades sociais podem ser definidos em três tipos: de aquisição, quando a habilidade não ocorre; de desempenho, quando a habilidade é manifestada com frequência inferior à esperada; fluência, quando a habilidade é apresentada com proficiência inferior à esperada. Tais *deficits* interferem na emissão das habilidades sociais e no ajuste e funcionalidade das diferentes demandas dos ambientes diversos. Alguns fatores pessoais e ambientais associam-se aos *deficits*, no caso os problemas de comportamento. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Sobre o ingresso e a participação social em vários contextos, ao frequentar outros microssistemas além do familiar, o indivíduo estará exposto a uma maior quantidade e diversidade de diferentes sujeitos e de oportunidades para aplicar e aprimorar o repertório social. Deste modo, com a entrada na escola a criança passa a transitar entre os microssistemas familiar e escolar, sendo este último um sistema mais diversificado e propenso a inúmeras relações sociais. A escola é formada por um ambiente essencialmente interativo e importante para o desenvolvimento interpessoal da criança (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Para Dessen e Polonia (2007) a escola é um ambiente de desenvolvimento, que apresenta uma função social, com papéis, deveres e tarefas estabelecidos no contexto contemporâneo. É responsabilidade de a escola proporcionar recursos para o desenvolvimento intelectual, social e cultural do indivíduo, possibilitando a apropriação da experiência acumulada, de conhecimentos e de maneiras de refletir e interagir no mundo. Este é um espaço que a criança deve agir de maneira preditiva, pois na escola o aluno tem rotinas, atividades acadêmicas e atividades em grupos. Desta forma, na passagem para este novo ambiente Del Prette e Del Prette (1999) afirmam que esse é um período crítico para o desenvolvimento das habilidades sociais, pois a criança é testada nas habilidades sociais aprendidas até o determinado momento e, assim, nota-se que precisará aprender novas habilidades nas interações sociais para enfrentar as situações desconhecidas do ambiente.

Sendo assim, na instituição educacional, a relação com os pares apresenta uma maior variabilidade de modelos e demandas para a aquisição de novas habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Então, ao considerar o ingresso na escola de Educação Infantil, a criança ainda pequena, terá como componente de seu currículo a brincadeira. Assim, no brincar diversas habilidades são necessárias para este processo, além de ampliar o repertório da criança, pois a brincadeira será determinante para que o aluno se comunique e expresse seus comportamentos. Neste sentido Dornelles (2001) afirma que as regras e normas assumidas no brincar fazem com que as crianças se comportem de forma mais avançada do que na sua idade seria comum, pois têm que se esforçar para exibir o comportamento mais semelhante do real, como no momento de escolher a brincadeira, dividir funções e brinquedos, na execução da brincadeira de como a criança se comporta no papel de aluno.

A brincadeira e o desenvolvimento infantil complementam um ao outro, já que o brincar envolve o uso de habilidades em todos os domínios, fornecendo informações sobre como as crianças se movem, manipulam objetos, como expressam emoções e linguagem e a qualidade de suas interações com os pares e adultos (DOHERTY, 2011).

É na escola, que a criança encontrará muitos pares para as brincadeiras, recursos e materiais lúdicos para explorar a si mesma, em relação a outras crianças, e um ambiente diferenciado do de sua casa. O brincar é uma das atividades principais das crianças em pré-escolas, auxiliando-as a desenvolver suas capacidades e habilidades. Nas brincadeiras habilidades físicas e mentais podem ser praticadas, além de permitir as oportunidades de explorar as potencialidades e limitações (MOYLES, 2007).

Segundo Fujisawa e Manzini (2010) a importância do brincar direciona-se também às crianças PAEE, que podem ser estimuladas por meio de atividades lúdicas para

alcançar o máximo de suas potencialidades. Dessa forma há inúmeros benefícios propiciados pelos jogos e brincadeiras para as crianças em ambiente escolar.

Somando-se ao brincar e à aquisição de habilidades sociais, ao analisar interação mãe e criança com deficiência auditiva, durante o brincar, enquanto atividade facilitadora para o desenvolvimento das habilidades sociais da criança, Domingues, Motti e Palamin (2008) verificaram que a interação com a mãe durante o brincar favorece o desenvolvimento de habilidades sociais para a adequação da criança ao seu meio social, porém se tiver variedade de estímulos na interação e forem motivadores para a criança, a eficiência do treinamento de habilidades sociais pode ser maior.

1.3 Deficiência Visual, interação e habilidades sociais em crianças

A deficiência visual é caracterizada como uma deficiência sensorial que abrange pessoas com baixa visão e com cegueira. As pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam uma alteração na funcionalidade da visão, como a redução do campo visual, baixa acuidade visual, dificuldade na percepção de cores, e assim poderá interferir ou restringir o desempenho visual. Já as pessoas com cegueira, podem ser aquelas com cegueira congênita, isto é, que nasceram cegas, e as pessoas com cegueira adquirida, que ficaram cegas devido a motivos diversos, como causas orgânicas ou acidentais. (SIAULYS, 2009).

Uma pessoa é considerada legalmente cega quando sua acuidade visual é de 20/200 ou menos, no melhor olho mesmo com correções (lentes corretivas), ou se seu campo visual é muito restrito, sendo o maior diâmetro, uma distância angular não maior de 20° graus. Na categoria de baixa visão, é considerada a pessoa com acuidade visual entre 20/200 a 20/70. Para fins educacionais, a visão das pessoas cegas é prejudicada de modo que necessitam da instrução de escrita e leitura em Braille. Já a baixa visão, engloba pessoas que leem textos impressos, mas que necessitam de adaptações, como auxílio recursos ópticos e não ópticos (HALLAHAN; KAUFFMAN; PULLEN, 2009). Ainda, crianças e pessoas cegas que não têm uso funcional da visão e podem perceber apenas sombras ou algum movimento, devem ser ensinadas por meio dos canais táteis e sensoriais, e serem consideradas funcionalmente cegas.

A criança vidente, desde os seus primeiros anos de vida, adquire várias experiências de modo incidental, pois pelo simples fato de olhar, pode assimilar muitas das características sobre como é o mundo em sua volta. O sentido da visão permite que participe da vida social, dando-lhe a possibilidade de analisar o que acontece a sua volta e, assim, pode

prever fatos posteriores. Por outro lado, a criança com deficiência visual, ao não dispor desse sentido, priva-se dessas experiências, manifestando grande restrição de acesso às informações que são procedentes do meio, assim essa criança tem a necessidade a tentar compensar seu *deficit* com a contribuição dos demais sistemas sensoriais (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003).

Segundo Ochaíta e Espinosa (2004) as características do desenvolvimento e de indicações de intervenção educacional de uma criança cega ou com baixa visão, dependem das particularidades dos diversos contextos em que está inserida, como o ambiente familiar e o escolar, por exemplo. Parte deste desenvolvimento engloba o conhecimento de mundo e o relacionamento com outras pessoas. Para que isto ocorra, as crianças com deficiência visual necessitam utilizar de vias alternativas em vez das visuais, sendo que os recursos alternativos para não videntes são, principalmente, os táteis e a audição, que garantem o conhecimento de mundo por outros canais sensoriais que não o sentido visão. Batista (2005) afirma que o tato é uma ferramenta importante de desenvolvimento e apropriação de conceitos e de conhecimento para pessoas com deficiência visual, porém corresponde apenas ao que se encontra na possibilidade do contato com a mão (mais precisamente, com a extensão da pele), assim não supre a visão, que é um sentido que capta informações a longas distâncias.

De acordo com Bruno (2007) a criança com deficiência visual precisa de qualidade nas oportunidades de experiências e aprendizagens que vivencia. Nas escolas, essas crianças terão a oportunidade de realizar todas as atividades que o grupo fizer, como as atividades de rotina e as acadêmicas, brincadeiras e jogos, pular, correr, dançar, pintar e praticar esportes. Contudo, é importante ressaltar que a criança não vidente não aprende de maneira incidental como a vidente. Para isto, é necessário que o ambiente de aprendizagem seja organizado de modo a enriquecer as experiências para favorecer a aquisição de informações e conhecimentos. A escola precisa saber como essa criança interage com as pessoas, comunica-se e explora os objetos e o ambiente.

Profeta (2007) destaca a importância da inclusão da criança com deficiência visual já na Educação Infantil (berçários, creches e pré- escola) e Bruno (2006) também ressalta que:

A inclusão e educação precoce são fatores preciosos não apenas para otimização do potencial de aprendizagem das crianças com deficiência visual, mas são capazes de romper com a visão mítica, discriminatória e carregada de preconceito acerca das possibilidades das pessoas com deficiência visual (Bruno, 2006, p. 12).

Para a criança com deficiência visual, o ingresso na Educação Infantil pode ser mais difícil, pois por ausência da visão, pode dificultar de modo mais acentuado o processo de separação da mãe. Essas crianças podem precisar de mais tempo para adaptação à escola pelo forte vínculo e a relação de apego com a figura materna. Deste modo, as adaptações ao ambiente educativo, o estabelecimento e a manutenção das interações sociais dependem da maneira como a criança é recebida, acolhida, observada e compreendida em suas necessidades. Essa forma de relação e comunicação poderá influenciar o desenvolvimento afetivo e determinar a maneira como vai interagir com seus pares, objetos e o meio em que vive (BRUNO, 2006).

Segundo D'Allura (2002), a limitação visual impõe dificuldades de interação social entre a criança com deficiência visual e seus pares no contexto educativo. Essas crianças interagem com menor frequência que o esperado para a idade e, também, iniciam com menos frequência as interações com seus pares e exploram menos o ambiente, comparadas às crianças videntes da sua idade, assim, suas habilidades sociais geralmente apresentam *deficits*. Tais fatores podem dificultar a aceitação da criança no grupo de amigos, levando-a ao isolamento.

D'Allura (2002), com a finalidade principal de determinar se as crianças pré-escolares com deficiência visual recebessem condições ambientais apropriadas, se iriam apresentar um padrão de interação de modo semelhante aos pares videntes, realizou um estudo longitudinal de observação de classes pré-escolares, comum e especial. Participaram treze crianças no total, sendo quatro crianças com deficiência visual e quatro videntes na classe regular e cinco deficientes visuais na classe especial. As crianças foram filmadas em atividades de brincadeira livre, em um tempo total de nove horas de filmagem para cada sala.

Notou-se que as crianças com deficiência visual da classe especial passaram 117 minutos em jogo solitário, enquanto as crianças não videntes na classe regular passaram 36 minutos e as videntes, 40 minutos em jogo solitário. De uma forma geral, interações das crianças videntes foram em maior quantidade destinadas aos seus pares videntes, 55%, enquanto as interações dedicadas aos colegas com deficiência visual foram de 45%, enquanto as não videntes dirigiram 60% de suas interações para as crianças deficientes visuais e 40% para as crianças videntes. Posteriormente, foi realizada uma intervenção, na qual o professor recebeu um treinamento sobre estratégias de aprendizagem cooperativa e como aplicá-las. Assim, verificou-se que as crianças com deficiência visual interagiam em níveis comparáveis ao das crianças videntes, e os dois grupos na classe regular passaram a maior parte do tempo interagindo com seus pares.

Segundo Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) os deficientes visuais podem desenvolver habilidades sociais iguais ou próximas aos seus pares videntes, porém nota-se atraso de dois ou três anos em seu surgimento, quando comparados aos videntes.

Enquanto crianças videntes aprendem certas habilidades sociais por instrução verbal e pela observação visual de comportamentos, crianças com deficiência visual necessitam de outros meios para a aprendizagem de habilidades sociais, além da instrução verbal, como instruções consistentes para reforçar comportamentos que dependem da visão e são necessários em uma situação interpessoal, já que essas dificuldades podem inibir seu desenvolvimento e interação social (SACKS, 1997). Tais argumentos vêm ao encontro do que afirma Freitas (2005), que, em sua pesquisa com objetivo de avaliar os *deficits* de habilidades sociais de crianças deficientes visuais, identificou que, em crianças com deficiência visual com a média de idade de 8,36, as habilidades sociais de cooperação, assertividade e autocontrole apresentam insuficiência se comparadas às habilidades de crianças videntes.

Segundo Heward (2006) os alunos com deficiência visual, muitas vezes não são convidados a participar de atividades em grupo, como ir a um jogo de futebol ou assistir um filme, pois os colegas videntes apenas podem supor que eles não estão interessados. Com o tempo, os alunos com deficiência visual e seus companheiros videntes têm menos experiências e interesses em comuns para propiciar uma conversa, interações sociais e amizades. Outros fatores que podem contribuir para as dificuldades sociais são a falta de respostas aos sinais de comunicação de seus pares, o que diminui as oportunidades de interação, pois durante uma conversa, por exemplo, um aluno que é cego não pode ver gestos, expressões faciais e alterações na postura corporal usados por seu parceiro. Esta impossibilidade, de ver os componentes importantes de comunicação não verbal dificulta aos alunos cegos a compreensão da mensagem dos pares. E a sua inabilidade de responder com o contato visual socialmente adequado, como expressões faciais e gestos, pode sugerir falta de interesse, tornando menos provável que o indivíduo vidente procure este par para novas interações sociais.

Adicionalmente, de acordo com McAlpine e Moore (1995) as crianças com deficiência visual, muitas vezes são isoladas socialmente. A impossibilidade de captar informações não verbais como discriminar gestos e expressões faciais nos momentos de interação, podem deixá-las mais dependentes de elementos verbais, e tais dificuldades podem implicar diretamente nas interações sociais de crianças com deficiência visuais e seus pares.

Em uma revisão de literatura realizada por Rettig (1994) sobre características dos tipos de brincadeiras e particularidades do brincar de crianças com deficiência visual, o

autor classificou as diferentes maneiras de brincar em seis tipos, sendo: 1) Brincadeira solitária: quando as crianças brincam sozinhas, demonstram pouca consciência em relação aos pares em seu redor e assim não interagem com eles; 2) Brincadeira paralela: quando a criança brinca ao lado ou próxima de outra criança, mas não diretamente com ela. 3) Brincadeira de manipulação funcional: manipulação de um brinquedo ou utilização conforme a sua função pela criança; 4) Brincadeira simbólica: simulação que um objeto é outro, transformando o elemento ou o brinquedo; 5) Brincadeira ou jogos de dramatização: a criança interpreta um personagem; 6) Brincadeira cooperativa: brincadeira organizada em que há trocas entre os pares e o grupo.

Segundo a revisão realizada por Rettig (1994) a criança com deficiência visual pode apresentar *deficits* no brincar, mais especificamente, uma acentuada dificuldade na brincadeira simbólica que pode estar relacionada com alterações no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas. Sendo assim, algumas estratégias devem ser elaboradas para a estimulação do brincar dessa criança, como a adaptação e organização do ambiente e a interação com crianças videntes.

Segundo Kekelis (1997), a criança com deficiência visual tem menos oportunidades de aprender sozinha, devido a não aprender de maneira incidental como as videntes e, portanto, precisa ser ensinada, a brincar de maneira cooperativa, pois ao agir desse modo deverá apresentar comportamentos que corresponde às exigências do grupo e terá maiores chances de ser aceita pelos pares. Para Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) as brincadeiras têm grande importância como elemento de socialização, pois a criança com deficiência visual tem início na brincadeira na companhia de seus pares durante o segundo ano de vida, de maneira semelhante à criança vidente.

Em um estudo de caso Celeste (2006) descreveu comportamentos de brincadeiras e interações sociais de uma criança cega em idade pré-escolar, com quatro anos e seis meses. Os resultados apontaram que os comportamentos de brincadeiras foram limitados e as interações sociais comprometidas. No ambiente educativo, mais especificamente na sala de aula, os dados identificaram que a criança passou cerca de 50% sozinha e em brincadeiras solitárias. Adicionalmente, sentava-se longe de seus pares, explorava brinquedos e quando próximas de outras crianças e ciente da presença física delas (ocasionalmente voltava-se para ouvir as suas conversas e sorria quando algo engraçado era dito), mas não manteve nenhuma interação direta com eles, permanecendo 25% do tempo em jogo paralelo (quebra-cabeça, montagem de blocos) e 25% em atividade dramática com pares. De uma maneira geral, a

criança passou a maior parte do tempo em jogo solitário e somente 20% do tempo em jogo social, além de dificuldade em responder às oportunidades interação de seus pares.

Segundo Bruno (1993), a criança com deficiência visual tem a necessidade de interagir com crianças videntes e não videntes de sua idade, pois dessa maneira poderá construir sua própria identidade ao identificar similaridades e diferenças entre os outros. Demais benefícios desta interação são as oportunidades perceptivas, simbólicas e lógicas, representando suas experiências e vivências no tempo e no ambiente, por meio da ação e da linguagem dirigida aos seus pares. Esta interação proporciona também a elaboração de sua própria imagem corporal.

Em um estudo, França-Freitas (2012) caracterizou a interação social de crianças cegas que receberam ou não estimulação constante e especializada; e caracterizou a interação social de crianças cegas e videntes. Participaram do estudo duas crianças cegas de aproximadamente cinco anos e seus colegas videntes em sala de aula comum da escola regular na Educação Infantil. Uma das crianças cegas havia recebido estimulação constante e especializada e a outra estimulação assistemática. Os resultados apontaram que a criança que recebeu estimulação constante e especializada apresentou comportamentos semelhantes aos das videntes. Porém, as duas crianças foram mais receptoras de interação do que iniciadoras comparadas às videntes. Sobre o término das interações, as crianças cegas tiveram suas interações encerradas com maior frequência pelos pares. A criança cega que recebeu estimulação assistemática, durante todo o estudo não apresentou nenhuma intenção interativa com seus pares.

A falta da visão leva a diferenças específicas de comportamentos em momentos livres, entre crianças com deficiência visual e videntes, com idade entre 4 e 9 anos. Troster e Brambing (1994) verificaram que, em brincadeiras, crianças cegas interagiram com menos frequência com seus pares em comparação com crianças videntes, pois preferem brinquedos, jogos tátil-auditivos e pouco se envolvem em brincadeiras simbólicas. Segundo Parsons (1986) o uso da visão é um elemento importante na atividade do brincar, de modo que a deficiência visual pode afetar o padrão de uma criança na brincadeira.

Villela (2012), em seu estudo, descreveu e analisou estratégias de comunicação e interação social entre a pesquisadora e uma criança cega de quatro anos com outros comprometimentos. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas individuais com a mãe e sessões de intervenção e proposta de ensino para a identificação de sinais de comunicação da criança. Os resultados evidenciaram a importância da vocalização aliada ao contato físico como favorecedores da interação e comunicação com e pela criança. Além de observar que os

sinais comunicativos e das formas de interação, podem anteceder algumas estratégias que beneficiem a qualidade das interações da criança.

Outros fatores como, por exemplo, o ambiente estruturado de forma adequada podem proporcionar oportunidades que impulsionam as situações de interação social que sejam facilitadoras no desenvolvimento social das crianças com deficiência visual. Ainda, assim, as relações sociais podem ser brandas durante o ano letivo, porém progressivas e contínuas pelos desafios de convivências encontrados entre os pares no contexto educativo, como afirma Galvão (2008).

Deste modo, a deficiência visual apresenta uma série de limitações sensoriais que podem influenciar de forma negativa a aprendizagem de respostas sociais consideradas importantes para o convívio e interação no ambiente social (seja escolar, familiar ou outro). As crianças com deficiência visual podem apresentar um repertório de habilidades sociais mais restrito e com prejuízos de fluência, se comparadas às videntes, pois as informações adquiridas por via visual não fazem parte de seu repertório e nem de seu estilo de aprendizagem (COSTA; DEL PRETTE, 2012).

Considera-se que, no contexto da atual realidade educacional, é importante inserir a criança com deficiência visual na escola regular, na primeira etapa da educação, levando-se em conta os benefícios das relações interpessoais e interações com seus pares, no processo de construção de sua identidade, autonomia e ampliação de seu repertório social.

Ao ingressar no sistema escolar a criança terá contato com seus pares, ou seja, com os demais alunos e com outros adultos que não compõe seu sistema familiar. Novos ambientes proporcionam as crianças novos desafios. Assim, a criança com deficiência visual poderá experimentar demandas nas quais poderia desenvolver e/ou refinar seu repertório de habilidades sociais nas inúmeras situações que surgem no contexto escolar. Além de, também, ampliar e refinar o uso dos demais sistemas sensoriais estando em contato diário com seus pares. Como visto na revisão de literatura, as crianças com deficiência visual podem apresentar dificuldades de interações sociais e *deficit* no repertório de habilidades sociais quando comparadas às crianças videntes. Já, a educação infantil mostra-se uma importante etapa da educação que visa o desenvolvimento integral, além de enfatizar no processo de ensino e aprendizagem, o brincar e os benefícios da interação social como fontes que impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Embora existam pesquisas na área, há ainda relativamente poucos estudos nacionais que estudam o repertório de habilidades sociais de crianças com deficiência visual e o processo de interação social e comportamentos do brincar no ambiente escolar. Devido à

grande diversidade deste público e até mesmo a dificuldade de encontrar sujeitos com deficiência visual, pela baixa incidência, torna-se extremamente necessário ampliar estudos desta temática. Então, ao considerar os efeitos da deficiência visual no desenvolvimento social da criança com deficiência visual e as possíveis dificuldades da interação social com seus pares no contexto da Educação Infantil, este projeto teve como objetivos: (a) caracterizar os comportamentos do brincar de uma criança cega e seus pares videntes em atividades lúdicas; (b) identificar o *status* social da criança cega e das crianças videntes selecionadas; (c) avaliar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica da criança cega e das videntes, na visão do professor.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram deste estudo uma criança com cegueira congênita, diagnosticada com retinoblastoma bilateral¹ aos 23 meses, do sexo feminino, com idade de 5 anos (no período da coleta de dados), matriculada em uma escola municipal de Educação Infantil, na turma do Jardim II, e dois colegas da sala, um menino e uma menina videntes, ambos com a idade de 5 anos, matriculados na mesma turma de período parcial, no turno da tarde.

Para facilitar a identificação dos participantes no presente estudo, atribuíram-se nomes fictícios aos mesmos, sendo que a menina cega recebeu o nome de Cecília e seus colegas videntes de Vivian e Vinícius.

A criança cega, Cecília, morava com a sua família composta pela mãe, pai e mais dois irmãos, um menino e uma menina, ambos mais novos. A família não residia no bairro da escola. O irmão também era aluno desta instituição escolar. Cecília estudava nesta escola desde o maternal, ou seja, desde os seus três anos de idade. Após o diagnóstico do retinoblastoma bilateral e dos seguidos procedimentos médicos para retirada do mesmo, Cecília frequentou um programa de estimulação precoce dos 3 aos 5 anos, uma vez por semana com duração de cinquenta minutos, no qual aprendia orientação e mobilidade, atividades de vida diária, informática e noções de Braille. Ressalta-se que no período da pesquisa Cecília não frequentava mais o programa de estimulação precoce, devido ao fechamento do mesmo, que até então era oferecido e mantido por um hospital público

¹O retinoblastoma é um tumor maligno que se desenvolve na retina. Pode ser hereditário ou não. A doença pode ser congênita ou ocorrer nos primeiros anos de vida das crianças, afetando os dois olhos ou somente um deles (VARELLA; s/d).

estadual, renomado em âmbito mundial, devido aos atendimentos e pesquisas relacionadas às diversas áreas de reabilitações das anomalias congênitas.

Vivian morava com a família, sendo a mãe, pai e uma irmã também mais nova e aluna da mesma escola. A família residia no mesmo bairro da escola. Vivian era aluna da escola desde o maternal.

Vinícius morava com sua mãe, irmã mais nova e os avós maternos. Sua irmã era aluna da escola. Vinícius e sua família residiam no mesmo bairro da escola. No período da manhã, Vinícius frequentava um projeto social no bairro, oferecido por uma igreja católica.

As famílias das crianças pareciam interessar-se pelas atividades escolares de seus filhos, sendo que sempre iam levar e buscar os filhos, e compareciam em reuniões e festas. Outro ponto a ser mencionado é o fato de que as três crianças eram novas nessa turma. As duas meninas estudaram na escola no ano anterior, porém em outro período e turma. Já, o menino foi aluno de uma escola próxima, também municipal, porém de educação integral. Dentro, dessas condições Cecília e Vivian já se conheciam, Vinícius conhecia alguns alunos, mas não as duas meninas.

Participou, ainda, a professora da classe comum, na condição de informante (do repertório de habilidades sociais das crianças).

2.1.1 Seleção de participantes

O critério de inclusão da criança com deficiência visual foi: ter diagnóstico de baixa visão ou cegueira, ter entre 3 a 5 anos, estar matriculada na Educação Infantil e a respectiva autorização dos responsáveis para que participasse da pesquisa.

Para as crianças videntes o critério utilizado foi o de estar matriculada na mesma turma que a criança com deficiência visual, sendo um menino e uma menina videntes e ter o menor número de faltas na caderneta da professora.

O critério de exclusão dos participantes foi: a criança com deficiência visual não poderia ter outra deficiência sensorial associada. E dos colegas videntes foi o de não frequentarem a mesma classe da criança vidente e apresentar alto número de faltas durante a semana.

As crianças selecionadas estavam dentro dos critérios estabelecidos dos participantes, incluindo o aceite dos responsáveis para participarem da pesquisa.

A sala tinha poucos meninos o que resultou na escolha de Vinícius pelo fato da frequência escolar, além da autorização da responsável. Vivian, dentre as demais meninas, era

uma das únicas que apresentava boa frequência escolar e que a responsável aceitou prontamente que a filha participasse da pesquisa. É importante destacar que algumas crianças apresentavam grande quantidade de faltas, além da mudança de escola no início do ano letivo de alguns alunos e outros que se encontravam em adaptação escolar, pois era o ano de ingresso na Educação Infantil.

2.2 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi encaminhada para o comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UFSCar, sendo aprovada (CAAE:21573513.7.0000.5504). Os pais dos participantes e a professora receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice1), junto com a explicação dos objetivos do estudo e do procedimento de coleta de dados.

2.3 Local

A coleta de dados aconteceu nas dependências da escola municipal de educação infantil (EMEI) em que a criança com deficiência visual e seus pares videntes estavam matriculados, localizada em um município com aproximadamente 400.000 mil habitantes, do interior do estado de São Paulo.

A escola era uma instituição pequena, com apenas três salas de aulas, refeitório, quadra, meia lua (ambiente externo para brincar), diretoria, sala dos professores, parque com brinquedos, tanque de areia e banheiros e bebedouros adaptados para o tamanho das crianças.

A escola tinha quatro turmas de período parcial e uma turma de período integral. Compunham as turmas um maternal, uma turma mista de Jardim I e II no período da manhã. O período da tarde era composto por uma turma de Jardim II, e uma classe mista de maternal e Jardim I. Por último, a turma do integral, que frequentava os dois períodos era também um maternal.

A pesquisa foi realizada no período da tarde, na classe do Jardim II. Na época do estudo a sala de aula era basicamente composta por quinze crianças, porém dificilmente encontravam-se sempre todas elas. O espaço físico dessa classe era formado por: mesas e

cadeiras pequenas para as crianças, mesa e cadeira para a professora, armários embutidos, uma estante, lousa e varal para exposição de trabalhos.

Em relação à organização e estrutura do ensino, Cecília recebia o atendimento educacional especializado por meio do ensino itinerante², com a frequência de uma vez na semana, por uma professora especializada em Educação Especial. Uma cuidadora também era disponibilizada para acompanhar e auxiliar Cecília na instituição, quanto aos cuidados nas atividades de vida diária, pedagógicas, lúdicas e artísticas.

Durante este período da pesquisa, Cecília era a única aluna PAEE na escola no turno da tarde. No turno da manhã havia um aluno PAEE que também era acompanhado por uma professora de Educação Especial, porém não era a mesma que atendia a aluna cega.

Com relação aos ambientes escolares específicos, a coleta ocorreu na sala de aula e ambientes externos como parque, pátio, quadra e tanque de areia.

Destaca-se que esta unidade de ensino era antiga no bairro, com aproximadamente trinta anos de funcionamento. Todos seus funcionários eram concursados e com sede nesta respectiva escola.

2.4 Materiais e Equipamentos

Foram utilizados uma câmera filmadora modelo DSC-W350, um diário de campo para anotações, lápis, caneta e computador.

2.5 Instrumentos

a) Para a avaliação do repertório de habilidades sociais das crianças na visão do professor, foi utilizado o *SSRS-BR*³ (*Social Skills Rating System*), validado para o contexto brasileiro por Bandeira et al. (2009) que avalia o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e o desempenho acadêmico com versões para avaliação por parte dos pais, professores e uma versão de autoavaliação. No presente estudo, foi utilizada a versão para avaliação por parte dos professores (três escalas de medidas: habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica).

²É um atendimento educacional que constitui uma modalidade especializada de suporte pedagógico, desenvolvida por profissionais capacitados. Caracterizado pelo deslocamento do professor para escolas regulares que tenham alunos com deficiências matriculados, o atendimento pode ser limitado a uma ou duas vezes por semana ou definido de acordo com o nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno (BRASIL, 2001). Assim, ressalta-se que em todo o contexto da Educação Infantil deste sistema municipal era adotada a modalidade de ensino itinerante.

³ O Instrumento foi utilizado com a supervisão de um Psicólogo.

A escala de habilidades sociais contém 22 itens, nos quais as opções de respostas são inferidas pela frequência nunca (0), algumas vezes (1) e muito frequentemente (2), também verifica-se qual a importância desses comportamentos com opções de respostas de não é importante (0), importante (1) e indispensável (2). Na escala de problemas de comportamentos há 14 itens e as opções de respostas são iguais a frequência da escala de habilidades sociais. Por último, a escala de competência acadêmica com 9 itens e com opções de respostas de entre os 10%, piores (1), entre os 20% piores (2), entre os 40% médios (3), entre os 20% bons (4) e entre os 10% ótimos (5).

b) Para a avaliação do *status* social dos participantes, foi aplicado o sociograma que consiste em identificar o *Status Sociométrico* dos participantes, segundo Coie, Dodge e Coppotelli (1982). O instrumento aplicado utilizou duas questões principais: Nomeie três crianças que você mais gosta de brincar e nomeie três crianças que você não gosta de brincar.

2.6 Procedimento de coleta de dados

Antes do início da coleta de dados na escola de educação infantil, foi realizado um contato com a Secretaria Municipal de Educação para solicitar autorização para a realização da pesquisa. Em seguida, houve um contato com a diretora da escola, para explicar os objetivos da pesquisa e o procedimento de coleta de dados. Foi, então, agendada uma reunião com o responsável pela criança com deficiência visual, a fim de explicar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para a participação do filho no estudo e com o professor destes alunos, visto que a coleta aconteceria na presença do professor da sala. Após a autorização dos mesmos, os pais/responsáveis dos demais alunos selecionados (videntes) foram informados sobre a pesquisa e contatados para fornecer autorização para a participação de seus filhos na pesquisa. O professor e responsáveis pelas crianças receberam o TCLE e o assinaram, após o fornecimento de esclarecimentos aos participantes sobre os objetivos e a forma de participação dos mesmos.

A coleta de dados estava programada para ocorrer no início do ano letivo (fevereiro), mas, para que os alunos se familiarizassem uns com os outros e tivessem condições de responder ao sociograma, a pesquisadora esperou aproximadamente 45 dias para a aplicação do mesmo. A aplicação do sociograma foi concomitante ao procedimento de filmagens, sendo aplicado na segunda semana das filmagens e consistiu em que cada aluno, individualmente, escolhesse três crianças com que mais gostavam de brincar e três crianças

com que não gostavam de brincar. As perguntas foram feitas verbalmente aos alunos, durante as próprias atividades dos mesmos em sala de aula. As crianças poderiam responder dizendo o nome dos colegas ou apontando em direção a eles. Doze crianças participaram dessa atividade.

Antes do início das filmagens, a pesquisadora observou⁴ a rotina diária da turma durante duas semanas em atividades livres e dirigidas em grupos, na sala de aula, no parque e em momentos de brincadeiras. Neste período, já foi utilizada a filmadora para a familiarização das crianças com o equipamento e com a presença da pesquisadora.

Após o período de familiarização, tiveram início as filmagens que foram realizadas em diferentes ambientes da escola (sala de aula, parque, pátio, quadra, tanque de areia) e resultou em seis vídeos de 15 minutos para cada criança, porém uma sessão de Vivian durou 13 minutos e outra durou 17 minutos, mas totalizou o mesmo tempo, ou seja, 90 minutos de gravação para as três crianças (Cecília, Vinícius e Vivian), totalizaram 270 minutos de gravação. As filmagens tiveram uma alternância em relação à sequência das crianças filmadas, para que uma das crianças nunca fosse somente a primeira ou somente a última ser filmada em determinado dia. Ressalta-se que em alguns dias foi possível realizar mais de uma sessão de filmagem de diferentes crianças, por exemplo, Cecília no Parque e Vinícius no Tanque de areia, porém em outros dias apenas uma situação foi filmada, já que a pesquisadora acompanhava a rotina escolar e era respeitado o que a professora havia planejado para o determinado dia.

As situações de filmagens consistiram no registro de atividades de brincadeiras na sala de aula, como massa de modelar, casa da boneca e jogos (de encaixe, de montar, etc); e atividades livres no parque e no tanque de areia. Para a realização das 18 sessões de filmagens foram necessários aproximadamente 50 dias. É importante ressaltar que nem sempre as três crianças estavam presentes, pois era comum faltarem em dias de chuva ou frio, além de Cecília que fazia acompanhamento médico em outra cidade, fato que ocasionou o longo período de coleta. No quadro 1, a seguir, pode-se observar a sequência das sessões de filmagem com cada criança e a atividade filmada.

⁴ Ressalta-se que durante o período de coleta a pesquisadora fazia anotações de observações no diário de campo. Os dados do diário foram descritos juntamente com os demais resultados.

Quadro 1: Sequência das sessões de filmagens das crianças e atividades realizadas durante as filmagens.

| Sessões- Sequência | Crianças | Situações |
|--------------------|----------|---------------------------------------|
| 1 | Cecília | Casa da Boneca |
| 2 | Vivian | Jogos de encaixe |
| 3 | Vinícius | Parque |
| 4 | Vivian | Jogos de encaixe e animais da fazenda |
| 5 | Cecília | Jogos de encaixe |
| 6 | Vivian | Massa de modelar |
| 7 | Cecília | Tanque de areia |
| 8 | Vinícius | Massa de modelar |
| 9 | Cecília | Parque |
| 10 | Vinícius | Tanque de areia |
| 11 | Vivian | Tanque de areia |
| 12 | Vivian | Parque |
| 13 | Vinícius | Jogos de encaixe |
| 14 | Cecília | Jogos de encaixe (Lego) |
| 15 | Vinícius | Massa de modelar |
| 16 | Vivian | Casa da boneca |
| 17 | Cecília | Casa da boneca |
| 18 | Vinícius | Massa de modelar |

Nas dezoito situações filmadas, seis de Cecília, seis de Vivian e seis de Vinícius, os brinquedos pertenciam à escola e eram específicos das atividades que estavam realizando. Nas atividades denominadas de Massa de modelar, os brinquedos foram a massa para modelar, palitos de sorvete, pratos, panelas, potes de plásticos e até espremedor de alho, que para as crianças, era chamado de “máquina de fazer miojo”. Nas atividades de jogos de encaixe, existiam vários tipos de objetos, porém foram utilizados mais frequentemente objetos de plástico que, ao serem encaixados, formam brinquedos imaginários para as crianças. As atividades no Tanque de areia também tinham como componentes os brinquedos próprios, sendo o principal a areia para a brincadeira da criança, além de baldes de plásticos, colheres, peneiras e pás. Na atividade denominada Casa da Boneca, nome dado ao momento em que as crianças brincam com bonecas, roupas, carros, aparatos de cozinha, ferramentas e objetos de escritório. Por último, a atividade chamada de Parque consistia em uma atividade diária das crianças para brincar em uma área livre que continha os seguintes brinquedos: escorregador, gira-gira, balanço, casa de madeira, castelo de plástico e ponte de madeira. No parque, as crianças circulavam livremente pelo ambiente.

Após a realização das filmagens, foi solicitado à professora regente da sala que respondesse ao SSRS-BR, referente às três crianças. O instrumento foi entregue a ela e combinou-se um prazo de cinco dias para a devolução, ou seja, a professora o respondeu em forma de questionário e sem o auxílio da pesquisadora para retirar possíveis dúvidas com relação à compreensão dos itens.

2.6 Procedimento de análise de dados

Os dados foram analisados separadamente com base nas três principais fontes de informações sendo: a) sociograma; b) dados das filmagens e; c) dados do *SSRS-BR*.

a) Os dados referentes ao sociograma foram analisados com base em Coie, Dodge e Coppotelli (1982), sendo que, para a análise do *status* sociométrico, são consideradas duas categorias denominadas de impacto social e preferência social. Para a identificação do impacto social, procede-se à soma das nomeações positivas e negativas de cada criança, e a da preferência social é obtida por meio da diferença entre o número de nomeações positivas e negativas. A classificação corresponde a cinco status, a) popular: alta aceitação e baixa rejeição, b) rejeitado: alta rejeição e baixa aceitação, c) ignorado: baixa aceitação e rejeição, d) controverso: alto número de rejeição e de aceitação, e) médio: índices moderados de aceitação e rejeição, próximos à média do grupo. Assim, os populares devem ter os índices de aceitação maior que zero e rejeição menor que zero e preferência social maior que 1. Os rejeitados apresentam índices de aceitação menor que zero e rejeição maior que zero e preferência social menor que -1. Os ignorados terão índices de aceitação e rejeição iguais ou menores que zero e impacto social menor que -1. Os controversos terão índices de aceitação, rejeição e impacto social maior que 1. Os médios (intermediários) terão a aceitação, rejeição, preferência e impacto social dentro da média do grupo.

b) Com relação aos dados das filmagens, inicialmente, a pesquisadora observou todas as sessões de filmagens de Vivian, de Cecília e, por último de Vinícius. Esta ordem de análise foi determinada por sorteio, assim como a ordem das sessões analisadas de cada criança. Durante a análise das filmagens, ao assistir aos vídeos primeiramente observou e identificou os comportamentos da criança, anotando-o e registrando o seu tempo de duração e frequência. Este procedimento foi seguido em todos os dezoito vídeos. Por meio da análise das filmagens, foram elaboradas categorias dos comportamentos presentes nas interações das três crianças em situação de brincadeiras, sendo que a definição de cada categoria pode ser vista no quadro do Apêndice 2. Dois juízes analisaram o nome e a definição de cada categoria, a fim de verificar a adequação dos nomes e das definições atribuídas.

A partir da elaboração das categorias, para a apresentação dos resultados, primeiramente optou-se pela descrição da situação (tipo de brincadeira específica), anteriormente à exposição das tabelas para que os comportamentos que surgiram nestas atividades fossem compreendidos dentro do contexto em que foram realizadas. Após a descrição da situação, os dados de cada criança foram apresentados em tabelas, sendo uma

tabela para cada sessão de filmagem de cada criança, ou seja, seis tabelas de cada uma. Nessas tabelas constam a categoria de comportamento da criança, a frequência que a criança exibiu determinado comportamento e o tempo de duração de cada categoria de comportamento. Posteriormente, os comportamentos que apareceram duas vezes ou mais, de cada criança, foram sintetizados em tabelas e calculados o tempo total e a frequência total destes comportamentos determinados. Após a análise das filmagens, foi realizada verificação do índice de concordância interobservadores dos dados referentes às categorias nas situações filmadas. Assim, as filmagens foram analisadas pela pesquisadora deste estudo e 17% desses dados foram também avaliados por dois juízes a fim de prever concordância das categorias. Desta forma, a concordância entre a pesquisadora desta pesquisa e o juiz 1 foi de 83,61% e o juiz 2 83,4%.

c) Os dados provenientes do *SSRS-BR* foram analisados de acordo com as instruções do manual do instrumento (DEL PRETTE et al, s/d).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados na seguinte ordem, sendo 1.) Identificação do *status* social das crianças; 2.) Análise do repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica das crianças, na visão do professor; 3.) Os dados referentes aos comportamentos de brincar de cada criança nas situações lúdicas filmadas.

3.1 Identificação do *status* social das crianças

Com relação ao *status* sociométrico, a sala de aula das três crianças selecionadas, na época da pesquisa, era composta basicamente por quinze alunos, sendo meninos e meninas.

Os resultados mostraram que, na análise do *status* social, Cecília e Vivian foram classificadas com o *status* popular. Já Vinícius, foi classificado com o *status* de controverso. Observou-se, ainda, que grande parte das crianças teve dificuldade em indicar as nomeações negativas. Além disso, os dados parecem indicar a interposição de uma questão de gênero nesta etapa da infância, pois as nomeações negativas das meninas foram destinadas aos meninos e as nomeações positivas para as meninas. Já o grupo masculino, nomeou

positivamente e negativamente somente os meninos, com exceção de Vinícius que nomeou negativamente as meninas.

Em relação a esse fator, Olusoga (2011) salienta que crianças pequenas desenvolvem ativamente suas compreensões de gêneros e dos papéis de gêneros, e durante este desenvolvimento, exploram os conceitos de menino e menina ao examinar o papel de cada um dentro de sua cultura e sociedade. Deste modo, pode-se dizer que essas crianças podem demonstrar comportamentos, preferências e atributos apropriados para o seu sexo ao seguir normas e padrões determinados pela cultura.

3.2 Análise do repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica dos participantes, na visão do professor

Os resultados obtidos com relação à avaliação do professor sobre o repertório de habilidades sociais, os comportamentos problemáticos e a competência acadêmica das três crianças serão apresentados nas próximas três tabelas que mostram o escore total, o escore fatorial e a posição percentil de cada uma, nos quesitos avaliados.

A tabela 1 mostra os dados de avaliação da professora com relação ao repertório de habilidades sociais de Vivian, Cecília e Vinícius.

Tabela 1: Escore total, fatorial e posição percentil do repertório de habilidades sociais das três crianças, na avaliação do professor.

| Habilidades sociais | Vivian | | Cecília | | Vinícius | |
|------------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| | Escore total e fatorial | Posição Percentil | Escore total e fatorial | Posição Percentil | Escore total e fatorial | Posição Percentil |
| F1 - Responsabilidade | 12 | 100 | 11 | 55 | 8 | 40 |
| F2 - Autocontrole | 15 | 85 | 14 | 75 | 10 | 50 |
| F3 - Assertividade | 5 | 35 | 5 | 35 | 5 | 40 |
| F4 – Cooperação | 6 | 100 | 4 | 50 | 5 | 75 |
| Escore Total | 38 | 80 | 34 | 55 | 28 | 45 |

Legenda: Interpretação acerca do repertório de habilidades sociais das crianças de acordo com a Posição Percentil (DEL PRETTE et al, sd): 76-100 (Repertório altamente elaborado de Habilidades Sociais); 66-75 (Repertório elaborado de Habilidades Sociais); 36-65 (Bom repertório de Habilidades Sociais); 26-35 (Repertório médio inferior de Habilidades Sociais); 01-25 (Repertório abaixo da média inferior de Habilidades Sociais).

Na tabela 1 pode-se observar que o escore total das três crianças variou entre 28 e 38. Considerando a interpretação dos percentis baseada no manual (DEL PRETTE et al sd), Vivian foi classificada com um repertório altamente elaborado de habilidades sociais

(percentil 80), enquanto Cecília e Vinícius foram classificados com um bom repertório de habilidades sociais (percentis referentes 55 e 45).

No fator 1 - Responsabilidade, que engloba comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e pessoas, Vivian obteve um escore de 12 (valor máximo) com o percentil correspondente de 100, assim foi considerada com repertório altamente elaborado de habilidades sociais, para o fator responsabilidade. Cecília alcançou um escore de 11 que correspondeu ao percentil 55, sendo classificada com um bom repertório de habilidades sociais neste fator. Vinícius pontuou 8, com percentil de 40 correspondente à um bom repertório de habilidades sociais neste quesito.

Em relação ao Fator 2 – Autocontrole, que se refere aos comportamentos que demonstram domínio das próprias reações emocionais, considerando os escores e os percentis, Vivian obteve escore de 15 com percentil correspondente à 85 e novamente qualificou-se com um repertório altamente elaborado de habilidades sociais, neste quesito. Cecília pontuou 14 com percentil correspondente a 75, classificando-se com um repertório elaborado de habilidades sociais. Por último, Vinícius alcançou o escore de 10 que correspondeu ao percentil 50, sendo considerado com um bom repertório de habilidades sociais.

Nos dados obtidos para o Fator 3 – Assertividade, que inclui comportamentos de envolver, questionar, expressar-se e buscar relações com os demais, todas as crianças alcançaram o mesmo escore, 5. Assim, Vivian e Cecília tiveram o percentil correspondente a 35, sendo classificadas com um repertório médio inferior de habilidades sociais, enquanto Vinícius obteve o percentil de 40, considerado com um bom repertório de habilidades sociais para esse fator.

No último item, Fator – 4 Cooperação, que abrange comportamentos da criança de colaborar em sala de aula e cooperar voluntariamente, Vivian apresentou um escore de 6 pontos que relaciona-se ao percentil 100 e classificou-se com um repertório altamente elaborado de habilidades sociais. Cecília pontuou o escore em 4 que correspondeu ao percentil 50 e foi considerada como apresentando um bom repertório de habilidades sociais. Por fim, Vinícius apresentou um escore de 5 pontos, relacionado ao percentil 75, classificando-se com um repertório elaborado de habilidades sociais.

Considerando os dados do percentil obtidos por Vivian, nota-se que ela foi classificada com um repertório altamente elaborado de habilidades sociais no escore total, assim como em mais três fatores: Responsabilidade, Autocontrole e Cooperação. Somente no quesito assertividade Vivian obteve uma classificação apresentando um repertório médio inferior de habilidades sociais.

Cecília obteve classificação de um bom repertório de habilidades sociais no escore total e nos fatores de Responsabilidade e Cooperação. No fator Autocontrole apresentou uma classificação de um repertório elaborado de habilidades sociais. E no fator Assertividade apresentou uma classificação de um repertório médio inferior de habilidades sociais, assim como Vivian.

Vinícius obteve a classificação de um bom repertório de habilidades sociais no escore total, assim como nos fatores de Responsabilidade, Autocontrole e Assertividade. No fator Cooperação classificou-se com um repertório elaborado de habilidades sociais. No fator Assertividade, todas as crianças pontuaram 5 escore fatorial, porém de acordo com o percentil correspondente da análise, Vivian e Cecília foram classificadas com um repertório médio inferior de habilidades sociais e Vinícius com um bom repertório de habilidades sociais. Sobre o Fator 3 – Assertividade, que todas as crianças pontuaram o mesmo escore, diferenciando somente a classificação do percentil por gênero, possivelmente por apresentar comportamentos de expor e buscar relação com outras pessoas, como apresentar-se a pessoas desconhecidas ou questionar regras, as crianças em questão, na faixa etária de cinco anos não se expõe e manifestam-se em relação a esses comportamentos.

Essa classe de habilidades sociais envolve, ainda, comportamentos como, por exemplo, expressar suas opiniões, defender-se de acusações injustas de modo não agressivo, recusar pedidos abusivos, etc. Pode-se supor que crianças nessa idade ainda estejam em processo de desenvolvimento de tais habilidades, contudo percebe-se em nossa cultura uma reação muitas vezes negativa às pessoas que agem de modo assertivo ("você não é boazinha porque não ajudou seu irmãozinho" -na hora do desenho preferido dela, etc), ou ainda uma questão ligada ao gênero de que as meninas precisam se comportar "bem" e, isso pode ser interpretado de distintas formas, como por exemplo que se comportar bem pode indicar a necessidade de apresentar comportamentos passivos, dentre outros.

Em relação à escala das habilidades sociais Vivian foi a que apresentou melhor classificação em todos os fatores e no escore total. Cecília e Vinícius apresentaram classificações semelhantes nos diferentes fatores.

No geral, as diferenças mais significativas do mesmo gênero situam-se entre Cecília e Vivian, por divergirem nas classificações dos fatores. Embora a diferença, Cecília classificou-se com um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média, enquanto Vivian foi considerada com um repertório altamente elaborado de habilidades sociais. É possível notar essas diferenças, sendo que podem estar relacionadas à variável cegueira de Cecília, porém está dentro dos bons padrões de habilidades sociais. Em relação a

essas diversidades, Costa e Del Prette (2012) identificaram diferenças no repertório de habilidades sociais de duas irmãs gêmeas, sendo que a criança vidente apresentou um repertório de habilidades sociais mais amplo e refinado do que o de sua irmã cega. Freitas (2005) verificou que o desempenho social de crianças com deficiência visual é mais deficitário quando comparados a de crianças videntes em vários fatores das classes de habilidades sociais.

Dos quatro fatores da escala de habilidades sociais, o Fator 4 – Cooperação foi o que Cecília apresentou o menor escore. Essa classe de habilidades sociais avaliada pela professora possivelmente envolve comportamentos de colaboração em sala de aula, como o de auxiliar colegas em tarefas ou espontaneamente guardar o material ao terminar uma atividade, por exemplo, faz com que a criança com deficiência visual tenha algumas limitações em exibí-lo, na forma de ajuda voluntária aos seus pares, pois a falta da via visual faz com que ela fique privada de informações sobre quais e como os colegas executam as tarefas ligadas a essa classe de habilidades sociais. E, neste caso, possivelmente seria preciso ajudá-la e incentivá-la a aprender e executar comportamentos como esses.

Embora exista uma diferença entre as classificações do repertório de habilidades sociais de Cecília e Vivian, Cecília obteve a mesma categoria no escore total que o outro colega vidente, Vinícius. Sobre esse resultado, pode-se afirmar que Cecília não apresentou *deficits* significativos na classificação da escala de habilidades sociais, já que foi considerada com um repertório dentro da média na maioria dos fatores avaliados no instrumento. Freitas (2013), em seu estudo, averiguou um equilíbrio nas habilidades sociais das crianças com deficiência visual, pois parte do mesmo grupo investigado apresentou *deficits* significativos em habilidades sociais e a outra parte um repertório bem elaborado dessas habilidades.

Na tabela 2 estão apresentados os resultados referentes à avaliação da professora para a escala dos problemas de comportamento (externalizantes, hiperativos e internalizantes) das três crianças.

Tabela 2: Escore total e fatorial e posição percentil para problemas de comportamento referente à avaliação do professor para as três crianças.

| Problemas de Comportamento | Vivian | | Cecília | | Vinícius | |
|----------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| | Escore total e fatorial | Posição Percentil | Escore total e fatorial | Posição Percentil | Escore total e fatorial | Posição Percentil |
| Externalizantes | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 65 |
| Hiperativos | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 55 |
| Internalizantes | 5 | 90 | 5 | 90 | 3 | 65 |
| Escore total | 5 | 55 | 5 | 55 | 10 | 65 |

Legenda: Interpretação acerca dos problemas de comportamento de acordo com a Posição Percentil (DEL PRETTE et al., sd): 76-100 (Repertório acima da média superior de Problemas de Comportamento); 66-75 (Repertório médio superior de Problemas de Comportamento, com resultados acima da média em grande parte dos itens); 36-65 (Repertório mediano de Problemas de Comportamento); 26-35 (Repertório baixo de Problemas de Comportamento, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e deficits nesses itens e subescalas em que aparecem); 01-25 (Repertório muito baixo de Problemas de Comportamento, com resultados abaixo da média para praticamente todos os itens e subescalas em que aparecem. Indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios).

Como pode ser observado na tabela 2, em relação ao escore total, a pontuação das crianças variou entre 5 e 10. Em relação ao percentil, Vivian e Cecília apresentaram o valor 5 para o escore total com percentil correspondente a 55, sendo classificadas com repertório mediano de problemas de comportamento. Vinícius pontuou 10 no escore total, apresentando o percentil corresponde a 65 que também o classifica com repertório mediano de problemas de comportamento.

Com relação ao Fator 1 – Problemas de Comportamento Externalizantes, que se refere aos comportamentos que envolvem agressão física e verbal a outras pessoas, com baixo controle de raiva, como discutir, brigar, fazer birra e retrucar; Vivian e Cecília não pontuaram neste fator, tendo seu percentil relacionado a 1, o que classifica as meninas com um repertório muito baixo de problemas de comportamento. Vinícius, entretanto, obteve a pontuação 4 com percentil de 65 e classificação de repertório mediano de problemas de comportamento.

O Fator 2 – Hiperatividade que engloba os comportamentos de excessivos movimentos, inquietações e reações de impulsividade, Vivian e Cecília novamente não pontuaram e assim tiveram seu percentil correspondente a 1, sendo consideradas com repertório muito baixo de problemas de comportamento. Vinícius, por sua vez, obteve a pontuação de 3 com percentil de 55, sendo classificado com repertório mediano de problemas de comportamento.

O último item de problemas de comportamento, Fator 3 – Internalizantes que se referem a comportamentos que expressam distanciamento dos demais e sentimentos de

ansiedade, tristeza, solidão, deprimindo e baixa autoestima, Vivian e Cecília somaram a mesma pontuação de 5 pontos, com percentil correspondente a 90 e a classificação de um repertório acima da média superior para tais problemas de comportamento. Vinícius obteve a pontuação de 3 e percentil de 65, assim a classificação foi de repertório mediano de problemas de comportamento.

Nos aspectos referentes aos Problemas de Comportamentos, Vivian e Cecília obtiveram o mesmo escore fatorial em todos os itens e no escore total. Vinícius obteve escores fatoriais e o total superior ao das meninas, no entanto todos foram classificados com repertório mediano de problemas de comportamentos.

Em relação aos problemas de comportamentos Externalizantes e Hiperativos, Vinícius se destacou, enquanto as meninas não pontuaram sobre esses comportamentos. Em contrapartida, Vivian e Cecília apresentaram maior escore em Problemas de Comportamentos Internalizantes. Ao fazer uma análise das situações observadas (filmadas) na escola que possam correlacionar-se às respostas da professora, pode-se dizer que as meninas demonstravam mais seus sentimentos, emoções de desagrado, tristeza, etc em ocasiões e atividades escolares. Já comportamentos relacionados à certa agressividade física e verbal, excessivos movimentos e impulsividade, Vinícius os apresentou em alguns momentos, direcionados principalmente aos meninos.

Estes dados vão ao encontro dos resultados de Bolsoni-Silva et al. (2006) que identificaram em pré-escolares as mesmas diferenças, sendo meninas com escores mais altos em problemas de comportamento ligados à internalização, com tendência a serem mais fechadas, solitárias e preocupadas e meninos com problemas de comportamento externalizantes mais acentuados.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005) *deficits* no desempenho são característicos de problemas de comportamento, por modelar o comportamento inadequado e ignorar o correto nas condições do ambiente, assim notou-se que Vinícius apresentava dificuldade ao aceitar a opinião e brincadeira dos outros, dividir brinquedos, o que acarretava certa agressividade verbal e física por parte dele em relação aos colegas.

Outro ponto a ser ressaltado em relação à deficiência visual e certa associação aos Problemas de Comportamentos Internalizantes de Cecília, diz respeito ao fato de que em determinadas situações vivenciadas rotineiramente no ambiente escolar, o brincar exige habilidades físicas e de deslocamento. Em algumas dessas ocasiões, seus pares corriam para brincar de pega-pega ou de esconder e Cecília não conseguia acompanhar o ritmo da brincadeira, então expressava seus sentimentos de tristeza para com seus colegas e, ainda,

expressando desagrado (ficando brava). Nestas atividades, ela era acompanhada pela cuidadora ou Professora de Educação Especial Itinerante para que pudesse participar.

Na tabela 3 estão apresentados os resultados da avaliação da competência acadêmica das três crianças, na visão da professora.

Tabela 3: Escore total de competência acadêmica das três crianças, na visão da professora.

| Competência acadêmica | | | | | |
|------------------------------|-------------------|----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| Vivian | | Cecília | | Vinícius | |
| Escore total | Posição Percentil | Escore total | Posição Percentil | Escore total | Posição Percentil |
| 33 | 40 | 44 | 75 | 24 | 25 |

Legenda: Interpretação acerca da Competência Acadêmica de acordo com a Posição Percentil (DEL PRETTE et al., sd): 76-100 (Competência Acadêmica muito alta), 66-75 (Competência Acadêmica alta), 36-75 (Competência Acadêmica mediana), 26-35 (Competência Acadêmica média inferior), 1-25 (Competência Acadêmica abaixo da média inferior).

É possível notar que Cecília obteve o escore mais alto em relação aos outros dois colegas em competência acadêmica (44), sendo classificada com competência acadêmica alta. Vivian obteve a segunda maior pontuação (33) e teve a competência acadêmica considerada mediana. Vinícius pontuou 24 e foi classificado com competência acadêmica abaixo da média inferior.

A competência acadêmica refere-se a alguns aspectos da aprendizagem e do desempenho acadêmico, englobando itens referentes à leitura, matemática, motivação da criança e estímulos dos pais para êxito acadêmico, funcionamento intelectual e comportamento geral.

Cecília apresentou um alto escore pela avaliação realizada pela professora. Por se tratar de crianças na faixa etária de 5 anos e matriculadas na Educação Infantil, os alunos ainda não estavam alfabetizados, mas já realizavam algumas atividades específicas ligadas ao posterior desenvolvimento das competências de leitura, escrita e aritmética⁵. Cecília tinha conhecimento de todo o alfabeto, ao manusear as letras convencionais em relevo, fazia a identificação imediata das mesmas, além da associação das letras as letras iniciais de palavras (aliteração), até mesmo as mais complexas como “*q do quebrado*”. Realizava o reconhecimento do nome próprio no crachá em alto relevo, assim como a identificação de todas as suas letras. Em relação aos métodos e técnicas apropriados para pessoas com deficiência visual, o Braille e o Sorobã, Cecília tinha conhecimento do código Braille e sabia

⁵ Os dados a seguir foram obtidos por meio de observações da pesquisadora em sala de aula em momentos em que não ocorriam as filmagens e foram anotados em um diário de campo.

identificar e realizar pareamento entre as letras convencionais e o código, porém ainda não fazia o uso efetivo do método e nem da máquina Braille. Na sala de aula, fazia uso mais frequente do alfabetário com o modelo usual e em Braille, letras móveis, objetos concretos e miniaturas. Sobre a aritmética, Cecília ainda não utilizava o Sorobã, porém identificava os números e também realizava a contagem oral de maneira plenamente satisfatória, chegando a corrigir colegas quando erravam a sequência numérica correta.

Vivian, em sala de aula, apresentava um bom desempenho nas atividades escolares, realizava a escrita do seu nome e fazia a identificação no crachá, porém ainda tinha algumas dificuldades, mas consideradas normais em sua idade, como ainda apresentava-se confusa ao realizar a contagem numérica, não seguindo a sequência, como também ainda não apresentava domínio de reconhecimento de todas as letras do seu nome e do alfabeto. Vinícius, das três crianças, apresentava mais problemas sobre os itens acadêmicos, identificava a escrita do nome, porém ainda o escrevia com letras espelhadas e somente com o modelo do crachá, não apresentando a escrita usual do nome próprio.

Nesta escala, um dos itens refere-se sobre o estímulo dos pais para o êxito acadêmico da criança. Ressalta-se que o incentivo da família em relação à aprendizagem de Cecília destacava-se, pois a mãe era presente e participativa na escola, tinha interesse e ideias, além de inicialmente preparar alguns materiais adaptados que acreditava ter utilidade no processo de ensino de Cecília em sala de aula, entre eles o ensino das cores, na qual a mãe realizou a instrução e associação das cores a elementos concretos (ex. cor verde – folhas, grama, árvore), então a partir desta ação, a genitora identificava os materiais da escola (lápiz, giz de cera, canetinhas) com um código semelhante na mesma cor nos três tipos do material. Assim, ensinou Cecília que cada cor era representada por um símbolo (ex. cor azul – um pequeno retângulo colado no lápis), então durante as atividades em sala, que se utilizava a pintura e desenho, Cecília escolhia a cor que queria no material disponível. Entre outros, os responsáveis elaboravam alguns materiais caseiros com a marcação da cela Braille, na qual Cecília poderia marcar os seis pontos, porém este ainda não era utilizado. Somando-se a isso, a genitora da criança cega sempre apresentou interesse pelo tema da Audiodescrição.

3.3 Comportamentos de brincar de cada criança nas situações lúdicas filmadas

Os dados referentes às filmagens serão apresentados separadamente, por criança, sendo primeiramente os de Vivian, e, em seguida, os de Cecília e Vinícius. Para cada criança, há seis situações de brincadeiras apresentadas, relativas a cada uma das 18 sessões de filmagem. Para cada situação, consta uma breve descrição da atividade e uma tabela contendo

as categorias comportamentais de cada criança com a frequência e o tempo de duração. Ao final da exposição dos dados das três crianças, foram apresentadas três tabelas contendo um resumo das categorias mais frequentes de cada criança nas seis sessões de filmagem.

Vivian

Situação 1: Massa de modelar

A atividade de massa de modelar foi realizada na sala de aula. Nesta situação, Vivian estava sentada em dupla, com uma menina. As crianças brincavam com a massa de modelar e brinquedos como palito de sorvete, utensílios domésticos de brinquedo e potes. Por ser uma atividade livre, mesmo em sala de aula, as crianças poderiam andar pela sala e brincar com outros colegas livremente.

A tabela 4 apresenta as categorias de comportamentos de Vivian em uma situação de brincadeira denominada de massa de modelar.

Tabela 4: Categorias de comportamentos de Vivian em brincadeira com Massa de modelar, em grupo de colegas.

| Categorias de Comportamentos | Tempo total | Tempo em % | Frequência |
|--|-------------|------------|------------|
| | (C.C1) | (C.C2) | |
| 1. Manusear brinquedo | 11'04" | 73,78% | 12 |
| 2. Pegar brinquedo que cai no chão | 57" | 6,33% | 4 |
| 3. Observar a ação dos outros | 23" | 2,55% | 3 |
| 4. Levantar do lugar para falar com o adulto | 19" | 2,11% | 2 |
| 5. Retornar ao lugar | 6" | 0,67% | 2 |
| 6. Ficar parada | 34" | 3,78% | 2 |
| 7. Brincar com crianças e brinquedos | 5" | 0,56% | 1 |
| 8. Responder a pergunta | 2" | 0,22% | 1 |
| 9. Responder a pergunta e manter diálogo | 24" | 2,67% | 1 |
| 10. Chamar pelo adulto | 8" | 0,89% | 1 |
| 11. Fazer pergunta | 5" | 0,56% | 1 |
| 12. Arrumar-se no lugar | 13" | 1,44% | 1 |
| 13. Mexer na mesa e brinquedos | 40" | 4,44% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 32 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que é de 15 minutos.

Observa-se, na tabela, que a situação de brincadeira com massinha de modelar, embora seja uma atividade realizada em grupo em sala de aula, propiciou pouca interação entre Vivian e seus colegas. A criança passou a maior parte do tempo (cerca de onze minutos, que representa mais de 70%) e apresentou a maior frequência (12) manuseando a massinha e os objetos que tinha (palitos, potes) próximos a ela. Nota-se que apenas nas categorias 7, 8 e 9 (*Brincar com crianças e brinquedos, Responder a pergunta e Responder a pergunta e manter diálogo*), Vivian estabeleceu contato verbal e brincou com outra criança por pouco mais de meio minuto. Pode-se supor que essa atividade propicia uma forma de brincar em que as crianças interagem menos umas com as outras pelas características próprias da atividade (atividade na qual as crianças ficam mais livres para explorar sua criatividade e assim brincam paralelamente) ou que o professor não estimulou a realização da atividade que as crianças pudessem interagir com mais frequência e brincar de forma cooperativa.

Situação 2: Brincadeira com jogos de encaixe e animais da fazenda e zoológico.

Esta atividade foi realizada dentro da sala de aula. Todo o grupo estava sentado, brincando no chão. Vivian brincava com um grupo de mais cinco meninas em um pequeno círculo formado por elas.

A tabela 5 exibe as categorias de comportamento de Vivian em uma brincadeira denominada jogos de encaixe e animais da fazenda e zoológico.

Tabela 5: Categorias de comportamentos de Vivian em brincadeira com jogos de encaixe e animais da fazenda e zoológico, em grupo de colegas.

| Categorias de Comportamentos | Tempo total | Tempo em % | Frequência |
|--------------------------------------|-------------|------------|------------|
| | (C.C1) | (C.C2) | |
| 1. Manusear brinquedos | 3'16" | 21,79% | 13 |
| 2. Brincar com crianças e brinquedos | 10'20" | 68,89% | 9 |
| 3. Observar a ação dos outros | 54" | 6% | 6 |
| 4. Entregar brinquedo | 4" | 0,44% | 1 |
| 5. Iniciar diálogo | 9" | 1% | 1 |
| 6. Atentar-se à informação | 4" | 0,44% | 1 |
| 7. Pegar brinquedo de criança | 4" | 0,44% | 1 |
| 8. Fazer pergunta | 3" | 0,33% | 1 |
| 9. Obedecer à ordem de um adulto | 6" | 0,67% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 34 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que é de 15 minutos.

Nota-se, na tabela, que a situação de brincadeira de jogos de encaixe, propiciou um maior tempo de interação e maior frequência entre as crianças do que a situação anterior (massa de modelar). Vivian passou a maior parte do tempo brincando com crianças e brinquedos (mais de dez minutos, que representa quase 69% do tempo total – Categoria 2). A categoria 1 *Manusear brinquedos* foi a categoria com maior número de frequência de ação (13) e a segunda em tempo de duração (21,79% do tempo) . Por se tratar de jogos de encaixe, pode-se supor que a criança manuseava as peças com o objetivo de montar, construir e criar algo, manipulando os objetos dentro de sua funcionalidade (possibilidades de encaixe) e, posteriormente, atribuindo a eles determinado simbolismo, para então interagir (brincar) com os pares. Ao analisar a tabela, identificou-se, neste caso, que a brincadeira com jogos de encaixe favoreceu maior tempo de interação entre as crianças e proporcionou o brincar cooperativo com os colegas da ocasião.

Situação 3: Parque

A próxima atividade, o parque, pertencia à rotina diária das crianças. No parque as crianças eram livres para brincar em qualquer brinquedo e de diferentes

brincadeiras, por exemplo, pega-pega. Vivian estava acompanhada por mais uma menina; elas andavam juntas pelo parque e brincavam juntas nos diferentes brinquedos, alguns proporcionavam maior interação entre as crianças. Nesta sessão especificamente, somente teve a companhia de uma menina.

A tabela 6 apresenta as categorias de comportamentos de Vivian na situação de brincar no Parque.

Tabela 6: Categorias de comportamentos de Vivian em brincadeira no Parque, em grupo de colegas

| Categorias de Comportamentos | Tempo total | Tempo em % | Frequência |
|--|-------------|-------------|------------|
| | (C.C 1) | (C.C 2) | |
| 1. Andar/passear de mãos dadas com criança pelo parque | 2'19" | 15,44% | 8 |
| 2. Brincar com crianças em brinquedos (escorregador) | 1'56" | 12,89% | 4 |
| 3. Brincar com crianças em brinquedos(Castelo de plástico) | 1'57" | 13% | 3 |
| 4. Correr sozinha em direção a outro brinquedo | 12" | 1,33% | 3 |
| 5. Brincar com crianças em brinquedos(Balanço) | 4'31" | 30,11% | 2 |
| 6. Brincar com crianças em brinquedos (Ponte de madeira) | 1'15" | 8,33% | 2 |
| 7. Responder a pergunta e manter diálogo | 24" | 2,67% | 1 |
| 8. Brincar em brinquedos com crianças (Casa de madeira) | 34" | 3,78% | 1 |
| 9. Fornecer instrução para criança | 10" | 1,11% | 1 |
| 10. Observar a ação dos outros | 1'06" | 7,33% | 2 |
| 11. Se desentender com criança | 19" | 2,11% | 1 |
| 12. Responder pergunta | 3" | 0,33% | 1 |
| 13. Andar pelo parque sozinha | 14" | 1,57% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 30 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1)representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 15 minutos.

Observa-se, pela tabela 6, que a atividade de brincar é a que mais aparece nesta situação, sendo que as categorias 2, 3, 5, 6 e 8, são determinadas pelo brincar e somam cerca de dez minutos e apresentam a maior frequência de ação juntas, porém em brinquedos diferentes, como o castelo de plástico, escorregador, balanço, ponte e casa de madeira. Estes

brinquedos são caracterizados por distintas formas de uso, ou seja, a criança utiliza-o sentada e balançando, no caso balanço; correndo e pulando, na ponte de madeira; escorregando no escorregador; na casa de madeira, a criança pode brincar dentro da casa e, por último, o castelo de plástico, no qual podem subir, pular, sentar e escorregar, já que existe um pequeno escorregador neste brinquedo. Nota-se, também, que, nesta situação, Vivian teve a companhia de outra criança em todos os brinquedos. Deste modo, a atividade propiciou um tipo de interação com uma criança específica, mais característico de interações nas quais existem ou se está iniciando um laço de amizade. Ainda, na tabela 6, a categoria 1 *Andar/passear de mãos dadas com outra criança pelo parque*, demonstra que este ambiente, o Parque, é um espaço físico que permite que as crianças se associem livremente umas às outras de acordo com suas preferências. Apesar de Vivian ter se desentendido com a criança que brincava, por motivos de conflitos e competições, pode-se dizer que a brincadeira denominada ‘Parque’ contribuiu para fomentar uma interação entre Vivian e outra criança (colega) que pode ser associada às interações que existem entre amigos, além de proporcionar o brincar cooperativo, pois nesta situação inúmeras trocas surgiram dentro das possibilidades oferecidas pela brincadeira no brinquedo, como balançar o amigo no balanço e brincar assumindo outros papéis no Castelo de Plástico.

Situação 4: Jogos de encaixe

A atividade seguinte foi realizada dentro da sala de aula, a turma brincava sentada no chão com o jogo. Vivian brincava em um grupo de quatro meninas. As peças dos jogos possibilitavam encaixes e construção, dessa forma Vivian tinha a opção de construir seu brinquedo e brincadeira.

A tabela 7 exhibe as categorias de comportamentos de Vivian na situação de jogos de encaixe.

Tabela 7: Categorias de comportamentos de Vivian em brincadeira de Jogos de encaixe, em grupo de colegas

| Categorias de Comportamentos | Tempo total (C.C1) | Tempo em % (C.C 2) | Frequência |
|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| 1. Brincar com crianças e brinquedos | 7'56" | 61,03% | 6 |
| 2. Observar ação de outras pessoas | 1'02" | 7,95% | 5 |
| 3. Responder a perguntas | 16" | 2,05% | 3 |
| 4. Arrumar-se no lugar | 28" | 3,59% | 2 |
| 5. Manusear brinquedo | 31" | 3,98% | 2 |
| 6. Atentar - se à informação | 10" | 1,29% | 2 |
| 7. Iniciar diálogo | 16" | 2,05% | 2 |
| 8. Fazer perguntas | 8" | 1,03% | 1 |
| 9. Mexer em brinquedos no chão | 13" | 1,66% | 1 |
| 10. Pegar brinquedo oferecido por criança | 4" | 0,51% | 1 |
| 11. Mostrar brinquedo | 4" | 0,51% | 1 |
| 12. Levantar do lugar para falar com adulto | 18" | 2,30% | 1 |
| 13. Obedecer à ordem | 1'34' | 12,05% | 1 |
| Total | 13' | 100% | 28 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 13 minutos.

Nesta situação, observa-se que a categoria de comportamento mais frequente de Vivian foi o da categoria 1, *Brincar com crianças e brinquedos*, tanto em número de vezes (seis vezes) quanto em tempo (aproximadamente oito minutos, representado por mais de 60% do tempo total), assim foi possível notar a brincadeira cooperativa entre as crianças, além do simbolismo atribuído as peças de brinquedos. Ainda, por ser uma situação de grupo, o segundo comportamento mais realizado por Vivian foi o da categoria 2, *Observar ação de outras pessoas*, na qual ficou envolvida cerca de um minuto, o que indica a observação de ações como o brincar, ou o conversar dos demais colegas que estavam próximos. Esse comportamento é importante e desejável, pois quando a criança observa as ações de outros (pares ou adultos) pode aprender comportamentos novos por meio dos modelos observados. Em contrapartida, a categoria 5, *Manusear brinquedo*, apareceu somente duas vezes, com um tempo de apenas trinta e um segundos. Outra categoria de comportamento que teve parte do tempo destinado à mesma foi a categoria 13, *Obedecer à ordem*, no qual Vivian obedece a

ordem de guardar os brinquedos, junto com o grupo, ao ser solicitado pela professora. Os comportamentos de seguir regras e obedecer às ordens dos adultos no contexto escolar são socialmente desejáveis e valorizados.

Situação 5: Tanque de areia

Em ambiente externo, no tanque de areia, Vivian estava sentada junto ao grupo, porém ao seu lado estavam mais quatro meninas. Brincavam com baldes, potes, colheres, pás e peneira na terra.

A tabela 8 exhibe as categorias de comportamentos de Vivian na situação de brincadeira no tanque de areia.

Tabela 8: Categorias de comportamentos de Vivian em brincadeira no tanque de areia, em grupo de colegas

| Categorias de Comportamentos | Tempo total | Tempo em % | Frequência |
|---|-------------|-------------|------------|
| | (C.C1) | (C.C 2) | |
| 1. Manusear brinquedo | 11'28" | 76,44% | 25 |
| 2. Observar a ação dos outros | 51" | 5,66% | 9 |
| 3. Responder perguntas | 21" | 2,33% | 7 |
| 4. Iniciar diálogo | 16" | 1,78% | 3 |
| 5. Olhar objeto mostrado por outra criança | 14" | 1,56% | 3 |
| 6. Levantar do lugar para falar com adulto | 29" | 3,22% | 2 |
| 7. Mostrar brinquedo | 19" | 2,11% | 2 |
| 8. Retornar ao lugar | 7" | 0,78% | 2 |
| 9. Fazer pergunta | 12" | 1,33% | 2 |
| 10. Entregar brinquedo | 7" | 0,78% | 1 |
| 11. Brincar com crianças e brinquedos | 9" | 1% | 1 |
| 12. Iniciar e manter diálogo | 14" | 1,56% | 1 |
| 13. Levantar do lugar e senta-se em outro lugar com os brinquedos | 6" | 0,67% | 1 |
| 14. Atentar-se à informação | 7" | 0,78% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 60 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 15 minutos.

A tabela 8 apresenta as categorias de comportamentos que emergiram na situação de brincadeira no tanque de areia. É possível observar que houve pouca interação entre Vivian e seus colegas, pois a menina passou a maior parte do tempo, cerca de onze minutos e meio, manuseando os brinquedos e brincando com a areia sem interagir com os demais. O brincar com pares, surgiu uma única vez e com pequena duração de tempo (apenas nove segundos). Os comportamentos expressos nas categorias 3, 4, 9, e 12 mostraram que Vivian manteve contato verbal com demais pessoas do grupo, porém a somatória do tempo total foi de pouco mais de um minuto para essas categorias. Pode-se dizer que, nesse caso, a atividade no tanque de areia não propiciou oportunidades de interação entre os pares, pelo fato da criança ter focado em atividades como criar e construir o seu brinquedo individualmente com a areia. Habitualmente, as crianças faziam comidas imaginárias de areia, como “bolo”, “trufa”, “sopa”, “macarrão”, que era uma atividade individual e não cooperativa, pois cada um fazia o seu alimento, somente quando tinham vontade trocavam de brinquedos e ofereciam o “alimento” ao amigo. Notou-se a predominância da brincadeira paralela, pois Vivian brincava próxima a várias crianças, mas não existiam trocas entre elas. Características do brincar simbólico estiveram presentes na ocasião, pois o brinquedo era utilizado como algo imaginário. Seria importante e necessária a intervenção de um adulto para criar uma situação na qual a brincadeira no tanque de areia pudesse oferecer mais oportunidades de cooperação e interação entre as crianças. Por outro lado, na rotina da instituição, nesse tipo de atividade, as crianças brincam livremente e o professor apenas monitora as atividades das crianças para que não haja conflitos entre elas e não corram riscos de se envolverem em algum tipo de atividade perigosa (que possa causar algum acidente, por exemplo).

Situação 6: Casa da Boneca

Na sala de aula, os brinquedos foram levados até uma casa confeccionada em plástico, sendo que sua dimensão física comportava quatro ou cinco meninas dentro dela. As crianças brincavam com bonecas, carros, ferramentas, aparatos de cozinha, fogão, pia. As meninas se dividiram e brincavam em grupo apenas com os brinquedos de características típicas de brincadeira de meninas. Vivian brincava em grupo com mais quatro meninas. A brincadeira era “casinha”, incluindo miniaturas reais de um fogão e uma pia.

A tabela 9 exhibe as categorias de comportamentos de Vivian na situação de brincadeira de Casa da Boneca.

Tabela 9: Categorias de comportamentos de Vivian na brincadeira Casa da Boneca, em grupo de colegas

| Categoria de Comportamentos | Tempo total | Tempo total | Frequência |
|--------------------------------------|-------------|-----------------|------------|
| | (C.C 1) | em % (C.C 2) | |
| 1. Brincar com crianças e brinquedos | 12'46" | 75,09% | 9 |
| 2. Buscar mais brinquedos | 1'55" | 11,28% | 5 |
| 3. Manusear brinquedos | 1'25" | 8,33% | 4 |
| 4. Observar a ação dos outros | 8" | 0,78% | 1 |
| 5. Pegar brinquedo que cai no chão | 6" | 0,59% | 1 |
| 6. Responder pergunta | 6" | 0,59% | 1 |
| 7. Procurar por brinquedo | 6" | 0,59% | 1 |
| 8. Fazer pergunta | 6" | 0,59% | 1 |
| 9. Atentar-se em informação | 4" | 0,39% | 1 |
| 10. Obedecer ordem | 14" | 1,38% | 1 |
| 11. Fazer convite | 4" | 0,39% | 1 |
| Total | 17' | 100% | 26 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 17 minutos.

Nota-se na tabela 9, que Vivian brincou com as colegas e brinquedos, por quase treze minutos (categoria 1), sendo essa categoria de comportamentos a que apresentou a maior frequência de ação (nove ocorrências). As outras categorias que apresentaram maior quantidade de tempo e frequência (categorias 2 e 3) também estão relacionadas ao brincar. Na categoria 2, *Buscar mais brinquedos*, pode-se notar, que a necessidade de Vivian de acrescentar mais brinquedos, era possivelmente a de enriquecer a brincadeira. Já na categoria 3, *Manusear brinquedos*, observou-se que Vivian também manipulou os brinquedos de forma funcional, já que nesta situação os artefatos eram utensílios de cozinha e parte da brincadeira consistia em manipulá-los (ex. mexer a comida, tampar a panela, etc). Observa-se que, nesta situação, houve interação entre Vivian e seus pares a maior parte do tempo, brincando cooperativamente com crianças, com os utensílios criava as representações do dia a dia, como o cuidar de casa e cozinhar. Assim, um brincar culturalmente caracterizado como “brincadeira de menina”.

A seguir, será apresentada a tabela 10 contendo uma síntese das categorias de comportamentos mais frequentes de Vivian. Foram consideradas aquelas que apareceram, ao menos em duas sessões de filmagens, e, desta maneira, foram elencadas pela quantidade de estarem presentes ou não nas sessões, ou seja, *Pegar brinquedo que caiu no chão* apareceu em 3 sessões, enquanto, *Mostrar brinquedo* em somente duas sessões. Assim, o total de sessões corresponde a seis e o total de comportamentos observados ao número de vezes que apareceu nas seis sessões.

Tabela 10: Categorias dos comportamentos mais frequentes de Vivian nas seis situações de observação

| Categorias de Comportamentos | Frequência total | Tempo total | Tempo % |
|---|-------------------------|--------------------|----------------|
| 1. Brincar com crianças e/em brinquedos | 38 | 41'29" | 46,09% |
| 2. Manusear brinquedos | 56 | 27'44" | 30,81% |
| 3. Observar ação dos outros | 26 | 04'24" | 4,88% |
| 4. Responder perguntas | 13 | 48" | 0,88% |
| 5. Fazer perguntas | 6 | 34" | 0,62% |
| 6. Prestar atenção em informação | 5 | 25" | 0,46% |
| 7. Levantar e ir falar com adulto | 5 | 01'06" | 1,22% |
| 8. Iniciar diálogo | 6 | 41" | 0,75% |
| 9. Obedecer à ordem | 3 | 01'54" | 2,11% |
| 10. Pegar brinquedo que caiu no chão | 5 | 01'03" | 1,16% |
| 11. Responder pergunta e manter diálogo | 2 | 48" | 0,88% |
| 12. Arruma-se no lugar | 3 | 41" | 0,75% |
| 13. Entregar brinquedo | 2 | 11" | 0,20% |
| 14. Mostrar brinquedo | 3 | 23" | 0,42% |

A categoria 1 *Brincar com crianças e brinquedos* esteve presente em todas as seis situações de filmagem de Vivian, sendo a que apresentou maior tempo despendido, mais de 46% do tempo das seis situações de filmagem, totalizado em 90 minutos. A categoria 2 *Manusear brinquedos* foi encontrada em cinco sessões, com exceção da situação registrada no Parque, pois Vivian brincava nos brinquedos que são próprios para utilizar. De todas as seis sessões observadas, houve somente uma ocorrência de uma categoria de comportamento considerada socialmente indesejável, a de *Se desentender com criança/colega*.

Ao observar a síntese dos comportamentos de brincar de Vivian, é possível verificar que diferentes comportamentos surgiram conforme a atividade realizada. O espaço físico, como também os materiais, objetos ou brinquedos oferecidos podem ter influenciado o comportamento manifestado por Vivian, pois ao analisar a tabela de situação de brincadeira no parque, verifica-se que Vivian brincava utilizando os brinquedos próprios instalados no ambiente, como o balanço, a ponte de madeira, o escorregador e o castelo de plástico. Nota-se, também, que nesta mesma situação, a criança anda e corria de um brinquedo a outro, pois

pelo amplo espaço físico do parque era necessário deslocar-se para os outros brinquedos. Já, nas outras situações, o andar ou caminhar pelo ambiente não foi observado, muito possivelmente pelas características da brincadeira e do espaço físico.

Cecília

Situação 1: Jogos de encaixe

Dentro da sala de aula, o grupo brincava sentado no chão com jogos de encaixe. Cecília brincava em um grupo de quatro meninas.

A tabela 11 exibe as categorias de comportamentos de Cecília na situação de brincadeira de jogos de encaixe.

Tabela 11: Categorias de comportamentos de Cecília em brincadeira de jogos de encaixe, em grupo de colegas.

| Categorias de Comportamentos | Tempo total (C.C1) | Tempo % (C.C2) | Frequência |
|---|-------------------------------|---------------------------|-------------------|
| 1. Manusear brinquedos | 6'08" | 40,89% | 13 |
| 2. Brincar com crianças e/em brinquedos | 6'14" | 41,56% | 5 |
| 3. Procurar por brinquedo | 21" | 2,33% | 4 |
| 4. Fazer pedidos – tatear brinquedo | 28" | 3,11% | 2 |
| 5. Ficar parada | 26" | 2,89% | 2 |
| 6. Fazer perguntas | 12" | 1,33% | 2 |
| 7. Iniciar e manter diálogo | 33" | 3,67% | 2 |
| 8. Direcionar perguntas para criança ausente no local | 5" | 0,56% | 1 |
| 9. Atentar-se à informação | 8" | 0,89% | 1 |
| 10. Iniciar diálogo | 9" | 1% | 1 |
| 11. Mexer nos sapatos | 13" | 1,44% | 1 |
| 12. Dar as mãos para criança | 3" | 0,33% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 35 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 15 minutos.

Na tabela 11, observa-se que as categorias de comportamento de Cecília 1, *Manusear brinquedos*, e a 2, *Brincar com crianças e brinquedos*, tiveram quase o mesmo tempo de duração, pouco mais de seis minutos cada, o que representa mais de 40% do tempo para cada categoria, porém a frequência do *Manusear brinquedos* foi maior. Nota-se, também, que Cecília manteve contato verbal com seus pares, por pouco mais de um minuto. Cecília manifestou comportamentos de cultivo da amizade, categoria 12. Categorias comportamentais próprias de uma criança cega aparecem na categoria 4, *Fazer pedidos – tatear brinquedo*, já que, por se tratar de uma situação de grupo, ao escutar a conversa de seus pares expressa a

vontade de querer "ver" o brinquedo citado, e, então, Cecília fez o pedido. Outra categoria que somente apareceu nas observações de Cecília foi em 4, *Direcionar perguntas para criança ausente no local*, que em função de não ter sido informada da ausência temporária de algum colega, não tinha como saber que este não estava presente no local naquele momento. Seria importante e necessária a intervenção de um adulto, para instruir a criança cega à solicitar ao colega que avisasse quando fosse se ausentar, porém em algumas situações de brincadeira, os professores somente monitoram os alunos à fim de gerar conflitos, deixando a intervenção pedagógica para segundo plano.

Esta atividade propiciou momentos de interação no brincar cooperativamente com crianças e de manuseio simbólico do brinquedo. Nos jogos de encaixe, as crianças constroem e criam seus brinquedos ao unir as peças, ora representando a forma real (convencionalmente estabelecida pela cultura) do que querem apresentar, ora não representando. Supõe-se que a quantidade de tempo gasta nas categorias 1 e 2 são praticamente iguais pelo fato de que, após o tempo gasto na confecção do brinquedo, as crianças se uniam para brincar juntas com o mesmo.

Situação 2: Casa da Boneca

Nesta situação, as crianças brincavam no pátio com brinquedos, bonecas, carrinhos, ferramentas, aparatos de cozinha e aparatos de escritório, como telefone, teclado. Cecília brincava com mais três meninas, sentadas no chão do espaço, que era amplo e permitia o deslocamento dos educandos.

A tabela 12 exhibe as categorias de comportamentos de Cecília na situação de brincadeira de Casa da Boneca.

Tabela 12: Categorias de comportamentos de Cecília em brincadeira na Casa da Boneca, em grupo de colegas

| Categorias de Comportamentos | Tempo total (C.C1) | Tempo em % (C.C 2) | Frequência |
|--|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| 1. Manusear brinquedos | 3'34" | 23,79% | 14 |
| 2. Brincar com crianças e brinquedos | 8'46" | 58,45% | 10 |
| 3. Responder perguntas | 13" | 1,44% | 3 |
| 4. Buscar mais brinquedos | 1'25" | 9,45% | 2 |
| 5. Ficar parada | 10" | 1,11% | 2 |
| 6. Iniciar diálogo | 8" | 0,89% | 2 |
| 7. Fornecer explicações sobre brincadeira | 22" | 2,44% | 1 |
| 8. Entregar brinquedo | 3" | 0,33% | 1 |
| 9. Pegar brinquedo de criança | 4" | 0,44% | 1 |
| 10. Trocar/inciar nova brincadeira | 7" | 0,78% | 1 |
| 11. Direcionar perguntas para criança ausente no local | 4" | 0,44% | 1 |
| 12. Chamar por criança | 4" | 0,44% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 39 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 15 minutos.

Nesta tabela 12, observa-se que os comportamentos da categoria 2, *Brincar com crianças e brinquedos* foram os que demandaram maior tempo, cerca de quase nove minutos, igual a 58,45% do tempo total. Já a categoria 1, *Manusear brinquedos*, teve maior frequência de ocorrência e com o tempo de aproximadamente quase quatro minutos, significativos a 23,79% do tempo. Nesta situação, Cecília brincou com os seus colegas, principalmente utilizando o telefone e teclados de brinquedo. Em seguida, utilizaram utensílios de cozinha e de beleza (secador). Outros três comportamentos que foram manifestados são relativos ao brincar, categoria 4, 7 e 10 (*Buscar mais brinquedos, Fornecer explicações sobre brincadeira e Trocar/Iniciar nova brincadeira*). Na categoria 4 também é observado que este comportamento de buscar mais brinquedos, possivelmente remete-se ao ato de enriquecer a brincadeira, pois Cecília foi buscar brinquedos próximos com a finalidade de aumentar as possibilidades de dar continuidade à brincadeira, levando-os até o local que brincava com suas amigas. A situação da casa da boneca, pode-se dizer que propiciou interação entre as crianças, a partir da brincadeira cooperativa com seus pares e características

simbólicas, de funcionalidade com os brinquedos e de dramatização (faz-de-conta), já que Cecília assumia papéis diferenciados no brincar. A maioria dos comportamentos manifestados estava ligada ao processo de interação dentro da brincadeira seja de forma verbal ou por meio de contato físico.

Situação 3: Tanque de areia

No tanque de areia, em ambiente externo, as crianças brincavam sentadas com baldinhos, colheres, pás, potes e peneiras. Cecília brincou nesta situação especificamente com uma menina que estava ao seu lado.

A tabela 13 exhibe as categorias de comportamentos de Cecília na situação de brincadeira de tanque de areia.

Tabela 13: Categorias de comportamentos de Cecília na brincadeira de tanque de areia, em grupo de colegas.

| Comportamentos | Tempo total (C.C1) | Tempo em% (C.C 2) | Frequência |
|--|-------------------------------|------------------------------|-------------------|
| 1. Manusear brinquedos | 10'03" | 67% | 27 |
| 2. Iniciar e manter diálogo | 1'39" | 11% | 6 |
| 3. Inicia diálogo | 24" | 2,66% | 6 |
| 4. Fazer perguntas | 21" | 2,33% | 4 |
| 5. Brincar com crianças e brinquedos | 1'11" | 7,89% | 3 |
| 6. Responder perguntas | 10" | 1,11% | 3 |
| 7. Fazer pedidos – tatear brinquedo | 30" | 3,33% | 2 |
| 8. Chamar pelo adulto | 5" | 0,56% | 2 |
| 9. Corrigir informação | 2" | 0,22% | 1 |
| 10. Imitar a criança verbalmente | 6" | 0,68% | 1 |
| 11. Mostrar brinquedo | 7" | 0,78% | 1 |
| 12. Ficar parada | 12" | 1,33% | 1 |
| 13. Chamar criança para ver objeto que encontrou | 10" | 1,11% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 58 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 15 minutos.

Nesta situação, notou-se que Cecília manuseou diferentes brinquedos (objetos), atingindo grande frequência (27) e tempo, cerca de dez minutos, representados por 67% do tempo total. Porém, ressalta-se que ao ser manifesto (o manuseio de brinquedos) de diferentes formas, Cecília parecia ter diferentes objetivos a atingir em sua brincadeira, como, primeiramente, a manipulação funcional dos brinquedos (usando de acordo com a proposta de uso convencional - ex. encher o balde de areia utilizando a colher), neste caso, a manipulação da areia, do balde e da colher. A utilização dos brinquedos (objetos) foi de forma funcional inicialmente, atribuindo o valor real a estes aparatos, como o uso da colher para reter areia, porém eram cultivados valores simbólicos a esses brinquedos como o uso da colher na condição de vela do bolo. Cecília, também, criava sua brincadeira de acordo com sua imaginação, por este motivo foram manifestos comportamentos de manuseio contando em números, ou imitando vozes imaginárias. Sobre o brincar com seus pares, esta situação não proporcionou interação em grande quantidade de tempo para Cecília e seus colegas, pois há a predominância do brincar paralelo com objetivo de cada criança criar o seu brinquedo (seu “bolo”, sua “trufa”, seu “macarrão” de areia).

Nesta situação de filmagem, em relação aos comportamentos manifestos por Cecília foi possível identificar uma diferença comportamental possivelmente relacionada à falta do canal visual, pois no manuseio da colher para conseguir colocar a areia no balde, a criança ao cavar com a colher retendo a areia, utilizava a outra mão como um suporte tampando o côncavo do objeto para impedir que a terra caísse antes de alcançar seu objetivo, encher o baldinho.

Na atividade do tanque de areia, observou-se que na categoria de manuseio de brinquedos Cecília utilizou a linguagem, como o contar números e imitar vozes imaginárias para enriquecer sua brincadeira. Isto demonstra que nesse sentido mesmo não tendo interação com pares há a brincadeira paralela e simbólica, ao criar seu brinquedo e brincadeira, e ao simular que um objeto é outro. Sobre isso, Moyles (2007) afirma que crianças usam a linguagem em suas brincadeiras a maior parte do tempo, mesmo ao conversar consigo mesmas ou com seus brinquedos.

Situação 4: Casa da Boneca

Na sala de aula, as crianças brincavam com brinquedos como bonecas, aparatos de cozinha, de casinha, carrinhos e ferramentas. Cecília brincou com mais duas meninas, todas sentadas no chão e com brinquedos usados tipicamente por crianças do sexo feminino, como bonecas, berços e mamadeiras.

A tabela 14 exhibe as categorias de comportamentos de Cecília na situação de brincadeira de Casa da Boneca.

Tabela 14: Categorias de comportamentos de Cecília em brincadeira na Casa da boneca, em grupo de colegas.

| Categorias de Comportamentos | Tempo total (C.C 1) | Tempo em % (C.C 2) | Frequência |
|--------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| 1. Manusear brinquedos | 3'14" | 21,56% | 9 |
| 2. Brincar com crianças e brinquedos | 10'58" | 73,11% | 7 |
| 3. Iniciar diálogo | 20" | 2,22% | 4 |
| 4. Inicia e manter diálogo | 25" | 2,78% | 1 |
| 5. Fazer perguntas | 3" | 0,33% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 22 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 15 min.

Na tabela 14, observa-se um número menor de categorias comportamentais de Cecília, comparada as outras situações descritas até o momento. A categoria com maior frequência foi a 1, *Manusear brinquedos*. Já a categoria com maior duração total, de aproximadamente onze minutos, representados por 73,11% foi a 2, *Brincar com crianças e brinquedos* e com frequência de 7. Esta categoria mostrou que Cecília interagiu brincando cooperativamente com seus pares. As categorias 3, 4 e 5 (*Iniciar diálogo*, *Iniciar e manter diálogo* e *Fazer perguntas*) também salientam que Cecília manteve contato verbal com as crianças. Em suma, essa situação se resumia no brincar com utensílios de cozinha e “casinha” com outras meninas, assim notou-se que as interações eram impulsionadas pela necessidade de brincar com os outros, já que Cecília e seus colegas cuidavam das bonecas, sentadas no chão e muitas vezes precisavam trocar brinquedos (assumir diferentes papéis) dentro da brincadeira para dar continuidade, fator que propiciou a grande quantidade de tempo na situação do brincar, caracterizando-se como um brincar cooperativo, com características simbólicas, funcionais em relação à atribuição do sentido real aos objetos.

De acordo com Schneekloth (1989) crianças cegas passam mais tempo brincando sozinhas do que crianças videntes, porém nesta situação verificou-se que Cecília passou 73,11% brincando de maneira colaborativa com seus pares, pois participou ativamente

da brincadeira, assumindo papéis, no caso da figura materna, dialogando com seus pares e compartilhando os brinquedos, quando necessário.

Situação 5: Jogos de encaixe (Lego)

Na quadra, as crianças sentadas no chão brincavam com jogos de encaixe (Lego). Cecília brincou com duas meninas, mas também conversou e brincou com meninos que estavam próximos.

A tabela 15 exhibe as categorias de comportamentos de Cecília na situação de brincadeira de jogos de encaixe.

Tabela 15: Categorias de comportamentos de Cecília em brincadeira de jogos de encaixe, em grupo de colegas

| Categorias de Comportamentos | Tempo total (C.C1) | Tempo em % (C.C 2) | Frequência |
|--------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|-------------------|
| 1. Manusear brinquedos | 5'04" | 33,78% | 12 |
| 2. Brincar com crianças e brinquedos | 8'13" | 54,79% | 12 |
| 3. Iniciar e manter diálogo | 37" | 4,11% | 2 |
| 4. Chamar pelo adulto | 17" | 1,89% | 2 |
| 5. Fazer perguntas | 10" | 1,11% | 1 |
| 6. Atentar-se à informação | 4" | 0,44% | 1 |
| 7. Iniciar diálogo | 7" | 0,78% | 1 |
| 8. Ficar em pé | 13" | 1,44% | 1 |
| 9. Chamar por criança | 4" | 0,44% | 1 |
| 10. Mexer nos sapatos | 11" | 1,22% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 34 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 15 minutos.

Nesta situação, a categoria 2, *Brincar com crianças e brinquedos*, apresentou maior tempo (oito minutos aproximadamente, 54,79% da duração total da situação). A categoria 1, teve o segundo maior tempo de permanência, cerca de cinco minutos (33,78%). Os jogos eram peças de Lego grandes, que eram fáceis para a manipulação e encaixe de Cecília, que tentava montar torres, ora com ajuda de outras crianças, ora sozinha. Outros comportamentos como os apresentados nas categorias 3, 5, 7 e 9 (*Iniciar e manter diálogo, Fazer perguntas, Iniciar diálogo e Chamar por criança*) elucidam a necessidade de Cecília interagir com outras pessoas, mesmo que de forma verbal. Supõe-se que por serem peças grandes (Lego) Cecília, muitas vezes, conseguia manusear e criar algo facilmente, o que pode explicar a permanência dela por cerca de cinco minutos de manuseio para criar os seus brinquedos e, posteriormente, brincar juntos com seus pares. Notou-se a predominância do brincar cooperativo, assim também como da brincadeira paralela.

Situação 6: Parque

Pelo parque as crianças brincavam livremente nos brinquedos disponíveis. Cecília brincou em grupo com meninos e meninas no gira-gira, uma vez que todos (meninos e meninas) sentados participavam. Já, no balanço, brincou com duas meninas, além de andar da companhia de uma colega.

A tabela 16 exhibe as categorias de comportamentos de Cecília na situação de brincadeira no parque.

Tabela 16: Categorias de comportamentos de Cecília em brincadeira no Parque, em grupo de colegas

| Categorias de Comportamentos | Tempo total (C.C 1) | Tempo em % (C.C 2) | Frequência |
|--|--------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| 1. Brincar com crianças em brinquedos (gira-gira) | 12'48" | 85,33% | 3 |
| 2. Andar/passear de mãos dadas com criança pelo parque | 55" | 6,11% | 3 |
| 3. Brincar com crianças em brinquedos (balanço) | 42" | 4,67% | 1 |
| 4. Outros | 35" | 3,89% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 8 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 15 minutos.

A tabela 16 elenca apenas quatro categorias de comportamentos na situação de brincadeira no Parque. As interações, neste ambiente externo, podem ser visualizadas em duas categorias comportamentais mais amplas de Cecília, 1 e 3, *Brincar com crianças em brinquedos (gira-gira e no balanço)*, que, se somadas, totalizam pouco mais de treze minutos de duração e representam aproximadamente 90% do tempo total. O brincar no gira-gira envolvia a interação de todos os colegas presentes no brinquedo, pois giravam, paravam, conversavam, cantavam e gritavam. Já, no balanço, Cecília brincou somente com uma criança. Para deslocar-se de um brinquedo ao outro, Cecília andou de mãos dadas com uma colega, comportamento também relacionado ao cultivo da amizade. A situação de parque é uma atividade que pode propiciar uma alta frequência de interação entre as crianças, pois há certos brinquedos, como o gira-gira, por exemplo, que quanto mais crianças participam, mais divertida e prazerosa fica a brincadeira. Para se deslocar de um brinquedo ao outro, sempre tinha a companhia de uma criança, assim andava de mãos dadas, pois Cecília não fazia o uso da bengala na escola.

A seguir, na tabela 17, pode-se visualizar as categorias de comportamentos mais frequentes nas seis sessões de observação de Cecília.

Tabela17: Categorias dos comportamentos mais frequentes de Cecília nas seis situações de observação

| Categoria de comportamento | Frequência total | Tempo total | Tempo % |
|---|-------------------------|--------------------|----------------|
| 1. Brincar com criança e/em brinquedos | 41 | 48'52" | 54,29% |
| 2. Manusear brinquedos | 75 | 28'03" | 31,16% |
| 3. Iniciar diálogo | 13 | 01'08" | 1,25% |
| 4. Fazer perguntas | 8 | 46" | 0,85% |
| 5. Inicia e manter diálogo | 11 | 03'14" | 3,59% |
| 6. Chamar por criança | 6 | 30" | 0,55% |
| 7. Ficar parada | 5 | 48" | 0,88% |
| 8. Fazer pedidos – tatear brinquedo | 4 | 58" | 1,07% |
| 9. Direcionar perguntas para criança ausente no local | 2 | 09" | 0,16% |
| 10. Atentar-se à informação | 2 | 12" | 0,22% |
| 11. Responder perguntas | 6 | 23" | 0,42% |
| 12. Mexer nos sapatos | 2 | 24" | 0,44% |

Com relação às categorias de comportamentos mais frequentes em tempo e em número de ocorrências, Cecília teve as categorias *Brincar com crianças e/em brinquedos*, *Manusear brinquedos* e *Iniciar diálogo*. Nota-se que as categorias de comportamento mais frequentes de Cecília, a criança cega, foram semelhantes às de Vivian (*Brincar com crianças e/em brinquedos*, *Observar a ação de outros* e *Manusear brinquedos*).

Vinícius

Situação 1: Massa de modelar

Sentados em dupla, na sala de aula, as crianças brincavam de massinha e outros brinquedos, palitos de madeira, pratos e formas para a massa de modelar. Mesmo estando sentadas, as crianças podiam circular pela sala. Vinícius brincava com um dos colegas e com outras crianças que foram até sua mesa.

A tabela 18 exhibe as categorias de comportamentos de Vinícius na situação de brincadeira de Massa de Modelar.

Tabela 18: Categorias de comportamentos de Vinícius em atividade de massa de modelar, em grupo de colegas

| Categorias de Comportamentos | Tempo total (C.C1) | Tempo % (C.C 2) | Frequência |
|--|---------------------------|------------------------|-------------------|
| 1. Manusear brinquedos | 6'44" | 44,89% | 18 |
| 2. Brincar com crianças e brinquedos | 5'18" | 35,33% | 10 |
| 3. Iniciar diálogo | 26" | 2,89% | 6 |
| 4. Atentar-se á informação | 11" | 1,22% | 3 |
| 5. Pegar brinquedo que cai no chão | 20" | 2,22% | 2 |
| 6. Procurar por brinquedo | 30" | 3,33% | 2 |
| 7. Ficar em pé | 3" | 0,33% | 1 |
| 8. Iniciar e manter diálogo | 22" | 2,44% | 1 |
| 9. Agir de maneira agressiva durante a brincadeira | 32" | 3,58% | 1 |
| 10. Obedecer à ordem | 13" | 1,44% | 1 |
| 11. Levantar do lugar para falar com adulto | 9" | 1% | 1 |
| 12. Responder a pergunta | 12" | 1,33% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 47 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 15 minutos.

Na tabela 18, observa-se que a categoria 1 apresentou o maior tempo (44,88%) e a maior frequência (18). O *Brincar com crianças e brinquedos* foi realizado por cerca de cinco minutos. Ele, também, apresentou uma categoria de comportamento socialmente indesejável que foi a categoria 9. Outras categorias comportamentais que indicam interação por meio de contato verbal, como a 3 e 8, também se fizeram presentes. De forma parecida às de Vivian, percebe-se que a massa de modelar é uma atividade na qual a criança permanece a maior parte do tempo criando o seu brinquedo com os objetos disponíveis (a massa e o palito), o que pode explicar uma quantidade semelhante de tempo em manuseio do brinquedo e brincar com crianças.

Situação 2: Jogos de encaixe

Brincando no chão, na sala de aula, sentadas as crianças montavam e construíam seus brinquedos imaginários. As peças eram de madeiras. Um grupo com cerca de quatro crianças, todos meninos, fazia parte da brincadeira de Vinícius.

A tabela 19 exibe as categorias de comportamentos de Vinícius na situação de brincadeira de jogos de encaixe.

Tabela 19: Categorias de comportamentos de Vinícius em atividade de jogos de encaixe de madeira, em grupo de colegas

| Categorias de Comportamentos | Tempo total (C.C1) | Tempo em % (C.C 2) | Frequência |
|--|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| 1. Manusear brinquedos | 2'57" | 19,67% | 7 |
| 2. Brincar com crianças e brinquedos | 10'13' | 68,11% | 7 |
| 3. Pegar brinquedo oferecido por criança | 13" | 1,44% | 3 |
| 4. Iniciar diálogo | 11" | 1,22% | 2 |
| 5. Discutir com criança | 47" | 5,22% | 2 |
| 6. Tentar pegar brinquedo de criança | 5" | 0,56% | 1 |
| 7. Falar para criança sair do local | 8" | 0,89% | 1 |
| 8. Pegar brinquedo de criança e reclamar | 12" | 1,33% | 1 |
| 9. Levantar do lugar para falar com adulto | 14" | 1,56% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 25 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 15 minutos.

A tabela 19 mostra que as categorias comportamentais com maior quantidade de tempo despendida e frequência foram as categorias 1 e 2 (*Brincar com crianças e brinquedos* e *Manusear brinquedos*). Durante esta situação Vinícius brincou com crianças e brinquedos por cerca de dez minutos. Nota-se, também, que nesta situação Vinícius discutiu com seu colega, em uma disputa de objetos (ambos queriam as mesmas peças), além de outros comportamentos expressos com esse intuito, como nas categorias, 6, 7 e 8. Nos jogos de peças de madeira, as crianças deveriam criar e montar brinquedos, Vinícius junto aos seus colegas, brincava semelhantemente por meio de atividades que são realizadas em oficinas, assim um cooperava com o outro, o que provavelmente indica a alta taxa de brincar com seus pares.

Situação 3: Massa de modelar

Sentados em semicírculo brincavam com massa de modelar, palitos, potes e formas. Também era permitido andar pela sala. Vinícius estava sentado próximo a alguns meninos.

A tabela 20 exhibe as categorias de comportamentos de Vinícius na situação de brincadeira de massa de modelar.

Tabela 20: Categorias de comportamentos de Vinícius em atividade de massa de modelar, em grupo de colegas

| Categorias de Comportamentos | Tempo total (C.C1) | Tempo em % (C.C 2) | Frequência |
|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| 1. Manusear brinquedos | 10'36" | 70,67% | 20 |
| 2. Iniciar diálogo | 33" | 3,67% | 6 |
| 3. Brincar com crianças e brinquedos | 2'10" | 14,44% | 4 |
| 4. Pegar brinquedo que cai no chão | 6" | 0,67% | 2 |
| 5. Responder a chamada da professora | 41" | 4,56% | 1 |
| 6. Discutir com criança | 11" | 1,22% | 1 |
| 7. Chamar atenção da professora para comportamento inadequado do colega | 4" | 0,44% | 1 |
| 8. Fazer o gesto de positivo com mão para criança próxima | 4" | 0,44% | 1 |
| 9. Observar ação dos outros | 14" | 1,56% | 1 |
| 10. Buscar mais brinquedos | 21" | 2,33% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 38 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos 1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade; C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 15 minutos.

Nesta tabela, observa-se há grande quantidade de tempo (66,70%) e frequência (20) na categoria 1, *Manusear brinquedos*. Já a categoria 2, *Brincar com crianças e brinquedos*, esteve presente por aproximadamente dois minutos. Mesmo com crianças próximas, Vinícius pouco interagiu, além também de apresentar, na categoria 6, o comportamento de discussão com um colega. Acredita-se que pelas características da atividade, por necessitar de manuseio funcional do objeto, para criar o brinquedo que deseja, o menino mais manuseou a massinha, do que interagiu brincando com seus colegas. Ressalta-se, ainda, que uma variável que pode ter contribuído para o baixo índice de interação na situação é não se sentir confortável na companhia do colega, pois além de discutir com a

criança, Vinícius manifesta o comportamento da categoria 7 (*Chamar atenção da professora para comportamento inadequado do colega*).

Situação 4: Massa de Modelar

Sentadas em duplas, as crianças brincavam com massinha, palitos e potes. Era permitido andar pela sala. Vinícius brincou com outra criança, um menino que estava ao seu lado e com mais duas crianças que foram até a sua mesa.

A tabela 21 exibe as categorias de comportamentos de Vinícius na situação de massa de modelar.

Tabela 21: Categorias de comportamentos de Vinícius em atividade de massa de modelar, em grupo de colegas

| Categorias de Comportamentos | Tempo total (C.C) | Tempo % | Frequência |
|---|--------------------------|----------------|-------------------|
| 1. Brincar com crianças e brinquedos | 4'54" | 32,67% | 8 |
| 2. Manusear brinquedos | 4'20" | 28,89% | 7 |
| 3. Iniciar e manter diálogo | 3'15" | 21,67% | 5 |
| 4. Observar ação dos outros | 41" | 4,56% | 3 |
| 5. Pegar brinquedo que cai no chão | 6" | 0,67% | 2 |
| 6. Iniciar diálogo | 3" | 0,33% | 1 |
| 7. Levantar do lugar para falar com adulto | 10" | 1,11% | 1 |
| 8. Mexer na mesa | 12" | 1,33% | 1 |
| 9. Entrar debaixo da mesa e fingir cortar sapato de outra criança | 20" | 2,22% | 1 |
| 10. Responder perguntas | 15" | 1,67% | 1 |
| 11. Buscar mais brinquedos | 44" | 4,88% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 31 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que é de 15 minutos.

Observa-se, na tabela 21, que Vinícius, em termos de tempo, exibiu comportamentos referente às categorias 1 e 2 (*Brincar com crianças e com brinquedos e Manusear brinquedos*) de forma semelhante, com aproximadamente quatro minutos. O comportamento expresso na categoria 9 (*Entrar debaixo da mesa e fingir cortar sapato de outra criança*) reflete, uma outra forma de manifestação de comportamentos problemáticos. Nesta situação, ao manusear funcionalmente os objetos e criar o brinquedo com a massa de

modelar, Vinícius brincava junto com seus colegas, e criavam a brincadeira juntos, o que propiciou uma proporção semelhante do manuseio e da brincadeira.

Situação 5: Tanque de areia

No espaço denominado de tanque de areia, as crianças brincavam com baldes, colheres, potes e peneiras. Vinícius brincava com cerca de mais quatro meninos.

A tabela 22 exibe as categorias de comportamentos de Vinícius na situação de tanque de areia.

Tabela 22: Categorias de comportamentos de Vinícius em brincadeira de tanque de areia, em grupo de colegas

| Categorias de Comportamentos | Tempo total (C.C1) | Tempo em % (C.C 2) | Frequência |
|--|---------------------------|---------------------------|-------------------|
| 1. Manusear brinquedos | 6'13" | 41,44% | 14 |
| 2. Brincar com crianças e brinquedos | 4'59" | 33,22% | 7 |
| 3. Observar ação de outros | 1'45" | 11,67% | 6 |
| 4. Parafrasear | 11" | 1,22% | 2 |
| 5. Fazer pergunta | 2" | 0,22% | 1 |
| 6. Pegar brinquedo de criança | 4" | 0,44% | 1 |
| 7. Chamar atenção de criança | 3" | 0,33% | 1 |
| 8. Levantar do lugar para falar com adulto | 6" | 0,67% | 1 |
| 9. Retornar ao lugar | 4" | 0,44% | 1 |
| 10. Atentar-se à informação | 11" | 1,22% | 1 |
| 11. Levanta-se do lugar e senta-se em outro lugar | 28" | 3,11% | 1 |
| 12. Pegar brinquedo oferecido por criança | 9" | 1% | 1 |
| 13. Obedecer à ordem | 5" | 0,57% | 1 |
| 14. Procurar por brinquedo | 7" | 0,79% | 1 |
| 15. Gritar com outra criança | 3" | 0,33% | 1 |
| 16. Iniciar e manter diálogo | 25" | 2,78% | 1 |
| 17. Segurar e empurrar criança para não estragar brinquedo | 5" | 0,57% | 1 |
| Total | 15 | 100% | 42 |

Legenda:

C.C 1 (Categorias de Comportamentos1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que é de 15 minutos.

A tabela 22 apresenta 17 categorias de comportamentos que emergiram nesta situação. Nota-se que a categoria 1 (*Manusear brinquedos*) teve a maior frequência e tempo de duração, já a categoria 2, o *Brincar com outras crianças e brinquedos*, durou cerca de cinco minutos. Novamente, as categorias 7, 15 e 17 elencam desentendimentos de Vinícius com seus pares. Supõe-se que, pela situação do tanque de areia oferecer como brinquedo principal, a areia, para criar, a criança precisa trabalhar com outros materiais como colheres e pás, o que pode levar a disputa e discussões de alunos pelo espaço e brinquedos, além de que se o objetivo é construir o brinquedo com areia, muitas vezes querem executar essas ações sozinhos, o que justifica mais tempo despendido somente com o manuseio do brinquedo.

Situação 6: Parque

Nesta atividade ao ar livre, as crianças tinham liberdade para brincar, correr e utilizar os brinquedos. Vinícius brincava com cerca quatro crianças, meninos, durante o período do parque.

A tabela 23 exhibe as categorias de comportamentos de Vinícius na situação de Parque.

Tabela 23: Categorias de comportamentos de Vinícius em brincadeira no Parque, em grupo de colegas

| Categorias de Comportamentos | Tempo total (C.C) | Tempo em % (C.C 2) | Frequência |
|---|--------------------------|---------------------------|-------------------|
| 1. Brincar com crianças e/em brinquedos (balanço) | 9'31" | 63,44% | 4 |
| 2. Correr para outros brinquedos | 32" | 3,56% | 4 |
| 3. Brincar com crianças e/em brinquedos | 2'53' | 19,22% | 3 |
| 4. Brincar com crianças e/em brinquedos (Cadeia) | 1'03' | 7% | 3 |
| 5. Correr com crianças pelo parque | 24" | 2,67% | 2 |
| 6. Brincar com crianças e/em brinquedos (Casa de madeira) | 20" | 2,22% | 1 |
| 7. Atentar-se à informação | 9" | 1% | 1 |
| 8. Obedecer à ordem | 8" | 0,89% | 1 |
| Total | 15' | 100% | 19 |

Legenda: C.C 1 (Categorias de Comportamentos1) representa a somatória de tempos parciais em que a criança ficou envolvida na atividade. C.C 2 (Categorias de Comportamentos 2) porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem que foi de 15 minutos.

A tabela 23 elenca as categorias comportamentais expressas por Vinícius. Por ser um ambiente aberto e amplo as crianças podem explorar seus brinquedos e espaços. Deste modo, os comportamentos expressos nas categorias 1, 3, 4 e 6 fizeram do brincar, a categoria de comportamento com maior frequência e tempo gasto, nesta atividade de observação no parque. Ressalta-se que o brincar de Vinícius foi realizado com outras crianças. Crianças pequenas gostam de correr e o parque é uma das atividades mais esperadas pela turma, o que pode propiciar um grande número de interações e brincadeiras, ao explorarem o espaço físico e os brinquedos que são encontrados no parque. Nota-se que, somente nesta atividade de observação, Vinícius não apresentou nenhuma categoria de comportamentos problemáticos e indesejáveis socialmente.

A tabela 24 apresenta os comportamentos mais frequentes de Vinícius nas seis sessões de filmagem.

Tabela 24: Categorias de comportamentos mais frequentes de Vinícius nas seis situações de observação

| Categorias de Comportamento | Freq. total | Tempo total | Tempo % |
|--|--------------------|--------------------|----------------|
| 1. Brincar com crianças e brinquedos | 47 | 41'21" | 45,94% |
| 2. Manusear brinquedos | 66 | 30'50" | 34,25% |
| 3. Iniciar diálogo | 15 | 01'13" | 1,35% |
| 4. Inicia e manter diálogo | 7 | 04'02" | 4,48% |
| 5. Atentar-se a informação | 5 | 31" | 0,57% |
| 6. Obedecer à ordem | 3 | 26" | 0,48% |
| 7. Levantar do lugar para falar com adulto | 3 | 29" | 0,53% |
| 8. Pegar brinquedo que cai no chão | 6 | 32" | 0,59% |
| 9. Observar ação dos outros | 10 | 02'40" | 2,96% |
| 10. Responder perguntas | 2 | 27" | 0,5% |
| 11. Pegar brinquedo oferecido por criança | 4 | 22" | 0,40% |
| 12. Procurar por brinquedo | 3 | 37" | 0,68% |
| 13. Discutir com criança | 3 | 58" | 1,07% |
| 14. Buscar brinquedos | 2 | 01'05" | 1,20% |

De modo geral, as categorias comportamentais de Vinícius, a princípio, apresentaram-se semelhantes às de Vivian e de Cecília, sendo as mais frequentes a de *Brincar com crianças e brinquedos*, *Manusear brinquedos* e *Iniciar diálogo*. Porém, é possível observar que Vinícius apresentou comportamentos agressivos, como segurar e empurrar criança, além de discutir verbalmente. Comportamentos não manifestados nenhuma vez por Cecília e somente uma vez por Vivian.

A seguir será apresentada a tabela 25 que exhibe um resumo das duas categorias comuns as três crianças, consideradas mais frequentes.

Tabela 25. Categorias de comportamentos mais frequentes de Vivian, Cecília e Vinícius nas seis situações de observação e em números de frequência.

| Categorias de comportamento | Vivian | | | Cecília | | | Vinícius | | |
|---|--------|--------|--------|---------|--------|--------|----------|--------|--------|
| | F | T | T % | F | T | T % | F | T | T % |
| 1. Brincar com crianças e/em brinquedos | 38 | 41'29" | 46,09% | 41 | 48'52" | 54,29% | 47 | 41'21" | 45,94% |
| 2. Manusear brinquedos | 56 | 27'44" | 30,81% | 75 | 28'03" | 31,16% | 66 | 30'50" | 34,25% |

Em relação às categorias de *Brincar com crianças e/em brinquedos* e *Manusear brinquedos*, os três participantes manifestaram semelhanças com relação à frequência e tempo despendido em cada uma. A categoria 1 apareceu em todas as seis sessões individuais e o *Manusear brinquedos* só ficou ausente na sessão do Parque, por não brincarem com brinquedos, mas sim nos brinquedos.

Com base nesses registros, é possível observar que a categoria de *Manusear os brinquedos* obteve a maior frequência total de todas as categorias para as três crianças. A categoria foi manifesta em cinco de seis sessões de filmagens e representou a frequência total de 56 para Vivian, 75 para Cecília e 66 para Vinícius. Porém, mesmo apresentando a maior frequência, o tempo total gasto com o manuseio dos brinquedos não foi o maior, para nenhuma das três crianças, pois Vivian permaneceu 27 minutos e 44 segundos manuseando brinquedos, enquanto Cecília permaneceu 28 minutos e 03 segundos e Vinícius 30 minutos e 50 segundos. Assim, Vivian gastou 30,81% de seu tempo nesta atividade, enquanto Cecília 31,16%, e Vinícius 34,25%.

A categoria que foi observada em todas as seis sessões das três crianças esteve relacionada ao brincar. Esta categoria *Brincar com crianças e/em brinquedos* obteve o maior tempo total na soma das seis sessões de cada criança. Vivian permaneceu 41 minutos e 29 segundos que representou 46,09% de seu tempo brincando e com uma frequência de 38. Cecília brincou um total de 48 minutos e 52 segundos, o que representou 54,29% do tempo

total destinado ao brincar e apresentando uma frequência total de 41 ocorrências. Vinícius demandou 41 minutos e 21 segundos no brincar, representado por 45,94% da duração total. Este dado não vai ao encontro de Troster e Brambling (1994), no qual crianças cegas interagiam menos do que crianças videntes, visto que Cecília gastou mais tempo brincando com outras crianças.

Ochaíta e Espinosa (2004) afirmam que as crianças com *deficits* visuais podem apresentar mais dificuldades e não reproduzir da mesma maneira que videntes as cenas da vida diária, pois não têm acesso visual a esses episódios, então essas crianças recorrem às imitações verbais para desenvolver seus jogos simbólicos e trocas papéis. Durante as brincadeiras de casinha, Cecília utilizava os brinquedos com função de maneira usual, assim como, reproduzia nas bonecas comportamentos de cuidado ao oferecer remédio e colocar para dormir, apresentando também comportamentos de elaboração de comidas ao cozinhar, mexendo com a colher uma panela, do mesmo modo que Vivian também brincava. Cecília não recorreu as imitações verbais durante as atividades de casinha, pois participou ativamente e de maneira cooperativa delas.

Cecília gastou 54,29% do tempo, interagindo em brincadeiras com pares. Um resultado semelhante foi encontrado por França-Freitas (2012), que verificou que uma criança cega participou de mais episódios interativos do que uma criança vidente. A brincadeira com pares expressa inúmeros comportamentos interativos. Assim constatou-se que Cecília participou um pouco mais das brincadeiras do que as duas crianças videntes.

Este dado demonstra a importância do brincar para uma criança cega, que mesmo sem informações e pistas visuais, fez uso de seus sentidos remanescentes, de forma que pudesse participar do brincar cooperativo com seus pares nas diversas situações de jogos, casa da boneca, parque e tanque de areia. Este resultado revela a necessidade e a importância do brincar para crianças PAEE, que segundo Doherty (2011), essa população engaja-se em brincadeiras como aquelas crianças de desenvolvimento típico, porém em determinadas situações podem precisar de apoio, recursos e modificações para atingir os objetivos da brincadeira.

Em relação aos apoios e modificações, é importante ressaltar que alterações específicas em relação à existência de brinquedos adaptados, ou mobiliário adaptado, não foram encontrados na escola dos participantes. Havia materiais pedagógicos próprios para que Cecília utilizasse quando necessário, como por exemplo, o alfabetário em Braille.

Ainda sobre os apoios, em determinadas situações de brincadeira, que não foram filmadas na sessão de Cecília, mas observadas pela pesquisadora em outras ocasiões e

registradas no Diário de Campo, a professora a ensinava a utilizar os jogos de que ainda não tinha conhecimento dando dicas sobre como montar as peças, ou a mudava de lugar para brincar em grupo; esta situação aconteceu na sessão da Casa da Boneca de Vivian, na qual as meninas brincavam em pé com os utensílios de cozinha em um fogão e pia de plástico e Cecília estava próxima ao grupo, sentada no chão, conversando com as colegas e brincando com uma boneca, então a professora se aproximou, chamou-a e mostrou para Cecília onde estavam os brinquedos (pia e fogão) e, a partir desse momento, ela passou a brincar em pé, de cozinhar (faz de conta) junto com as demais crianças. Um dos fatores que contribuía para o tipo de ajuda fornecido pela professora à Cecília, possivelmente, era o número reduzido de alunos em sala, que permitia que ela pudesse dedicar uma atenção especial à menina.

É importante destacar, sobre a mobilidade e conhecimento do espaço de Cecília, pois a criança conhecia o entorno da escola, normalmente se locomovia sempre acompanhada de uma criança, no caso andavam de mãos dadas, além do apoio da cuidadora. Sobre esses dados, Ochaíta e Espinosa (2004) ressaltam que o ingresso da criança na educação infantil é o momento ideal para estabelecer as diretrizes educacionais, do aluno com deficiência visual, em termos de orientação, mobilidade e atividades da vida diária, pois o objetivo é atingir um nível de autonomia similar ao de seus pares videntes. Foi constatado que Cecília conhecia os diferentes ambientes escolares, se deslocava com certa facilidade, brincava e participava de todas as atividades realizadas na escola.

Apesar do brincar oferecer à criança inúmeras oportunidades de interação, dentro das situações de brincadeira, observou-se que as categorias de comportamentos mais frequentes evidenciaram a presença, tanto de comportamentos de brincar cooperativamente como de comportamentos de brincar paralelo, de Vivian, Cecília e Vinícius.

Com base na síntese das tabelas, comportamentos interativos com a finalidade de comunicação entre as crianças e outras pessoas também foram manifestos entre as duas crianças videntes e a criança cega, porém com diferença entre a forma que ocorreu. Vivian e Vinícius apresentaram o comportamento de levantar-se do lugar e ir falar com o adulto. No entanto, Cecília apresentou o comportamento de chamar por alguém, sem se levantar do lugar, com o objetivo de que a pessoa se aproximasse fisicamente, para expressar a sua vontade, ou perguntar algo, ou brincar.

Isto demonstra que a falta da visão pode limitar alguns comportamentos, como o de locomoção, porém Cecília executou-o dentro de suas condições, não deixando de realizar o comportamento. Neste sentido, pode-se dizer que, apesar do *deficit* visual dificultar a manifestação de alguns comportamentos, Cecília expressou uma série deles com uma

frequência igual ou levemente superior, se comparada às crianças videntes. Os dados da presente pesquisa são contrários aos do estudo de Heward (2006) que indicam que a deficiência visual, além de restringir as oportunidades de uma criança a aprender por meio do contato e experiência com o ambiente físico, a diminuição do movimento e do desenvolvimento motor pode levar ao distanciamento físico e social. Porém, é importante destacar que muitos desses resultados dependem de uma série de variáveis às quais os participantes cegos foram expostos ao longo da vida como, por exemplo, o recebimento de estimulação adequada e contingente às necessidades de cada indivíduo.

Ainda sobre Cecília, notou-se a ocorrência de um comportamento específico, que somente foi manifesto por ela, sendo o de *Direcionar perguntas para criança ausente no local*, já que em situações de brincadeiras é comum as crianças saírem do lugar, ou se levantarem sem avisar os colegas sobre esse comportamento específico, e estas ações físicas não foram percebidas por Cecília, o que fez com que ela interagisse direcionando a pergunta para uma criança que não estava presente por duas vezes. Nestes casos, uma mediação importante do professor poderia ser o de pedir às crianças que, quando estivessem próximas à Cecília e decidissem se ausentar, que a avisassem da ocorrência de tal deslocamento.

Entretanto, uma das categorias foi expressa somente pelas crianças videntes, a de *Observar a ação dos outros*, sendo que Vinícius com a frequência de 10 comportamentos expressos em três sessões e Vivian com a frequência de 26 comportamentos em todas as seis sessões.

Relacionados ainda à questão visual, em situações de brincadeiras, as crianças interagem o tempo todo, trocam brinquedos, pegam mais brinquedos e podem visualizar o que seus pares fazem. Deste modo, nessas situações Cecília, ao ter interesse em um brinquedo dos amigos manifestava o comportamento de pedir para ver o brinquedo, nesse sentido ela pedia o objeto para "ver" e tateava para sentir o que os colegas estavam vendo e brincando. O referido comportamento foi manifesto por quatro vezes em duas sessões de filmagens.

Um comportamento realizado por Cecília, que não está ligado diretamente ao brincar, mas que em determinados momentos enquanto brincava com seus pares foi exibido, foi o de mexer nos sapatos. Isso foi manifesto duas vezes em duas sessões de filmagens, totalizando o tempo total do comportamento em 24 segundos (0,44%).

Em relação à situação que mais ofereceu oportunidades das crianças brincarem foi a do Parque, já que é neste ambiente que as crianças ficam mais livres, para correr e brincar. Cecília sempre andava de mãos dadas com outra criança, e assim utilizava todos os brinquedos do local.

Outro ponto que merece destaque é a questão do gênero, pois o brincar em todas as sessões de filmagem apontou para as escolhas e preferências. Nos jogos Vinícius brincava de oficina, enquanto Cecília e Vivian faziam cozinham. Nesse sentido, Paniagua e Palacios (2007) afirmam que a partir dos dois anos as crianças já escolhem seus companheiros para as brincadeiras, ressaltando-se a semelhança pelo gênero, que também se acentua com a evolução da idade. Preferências têm a ver com semelhança física e comportamental, pois os pares são eleitos pelos mesmos gostos e comportamentos parecidos.

Na categoria *Iniciar e manter diálogo*, o comportamento tem a função principal de comunicação. Neste fator Vinícius e Cecília apresentaram tais comportamentos, que foram manifestos por sete vezes em três sessões e totalizou o tempo total de 4 minutos e 02 segundos (4,48%), enquanto Cecília apresentou o comportamento onze vezes durante quatro sessões de filmagem em um tempo de 3 minutos e 14 segundos (3,60%). Este comportamento emergia da necessidade de se comunicar, ora sobre a brincadeira ou sobre outro assunto, o que coloca as crianças, a cega e as videntes em interação, comunicação verbal com outras pessoas.

Cecília também apresentou o comportamento de *Ficar parada* durante cinco vezes em três sessões de filmagens, totalizando mais 48 segundos (0,88%). Em contrapartida Vivian, não apresentou mais que uma vez e Vinícius nenhuma vez. Este comportamento é representado em situações que o grupo brincava, Cecília não manuseava e nem interagia com pares, ficava quieta sem exibir ação ou ato motor. Entretanto, se considerarmos o tempo total de filmagem para cada criança que foi de 90 minutos, essa categoria é muito pouca representativa, assim como o comportamento de manipular os sapatos enquanto brincava (24 segundos).

Sobre as situações da Casa da Boneca de Vivian e Cecília, pode-se dizer que é próprio dessa etapa de desenvolvimento as crianças brincarem de faz-de-conta, representando os papéis que encontram em sua cultura e sociedade, pois, segundo Moyles (2007), brincadeiras colaborativas ocorrem em todas as culturas e gêneros, como a brincadeira de casinha e suas variações, em que vários tipos de roupas, bonecas, utensílios de copa, cozinha, de beleza, mobília e decoração, acrescentam novas dimensões a uma situação lúdica. A Casa da Boneca, por representar a atividade que as crianças assumem outros papéis sociais (mães, filhas, professores, cabeleireiros) na brincadeira, elas interagem entre si, ao fazer a comida, secar o cabelo, cuidar dos filhos, e assim o faz-de-conta é frequentemente acompanhado por complexas interações linguísticas.

O fato de Cecília ter despendido 54,29% do seu tempo em comportamentos interativos de brincadeira com pares, de diversas formas, como o faz-de-conta, contrapõe o

que Troster e Brambing (1994) afirmam que crianças com deficiência visual pouco participam de brincadeiras simbólicas, como o jogo de papéis, pois Cecília teve duas situações de Casa da Boneca filmadas e em ambas brincou de faz-de-conta, muito mais do que manuseou os brinquedos.

Em relação a esse dado, é importante ressaltar sobre situações observadas nas ocasiões da coleta, que Cecília tinha inúmeros amigos imaginários. Habitualmente, a criança relatava para as pessoas, no caso adultos, que estava na companhia de seus companheiros da imaginação. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2010) este é um fenômeno normal na infância e com mais frequência em primogênitos e filhos únicos, além de meninas estarem mais propensas a terem este tipo de amigos. Eles afirmam ainda que crianças com companheiros imaginários sabem distinguir fantasia da realidade, porém em brincadeiras livres têm mais tendência a se envolver no brincar de faz-de-conta. Desta forma, possivelmente houve influências na maneira rica em detalhes que Cecília se envolvia no brincar da Casa da Boneca, atribuindo fielmente o sentido real aos objetos em miniaturas e assumindo papéis diferenciados na brincadeira com seus pares.

Em síntese, pode-se dizer que 54,29% do tempo de Cecília foi gasto na atividade de brincar junto com crianças, ou seja, uma atividade grupal, somado a isso, a criança apresentou um bom repertório de habilidades sociais e competência social na visão da professora. Segundo Del Prette e Del Prette (2005) um bom desempenho social e a qualidade dos relacionamentos na escola geram impressões nos colegas e podem determinar o *status* sociométrico da criança. Neste caso, os dados do *status* sociométrico de Cecília estão em conformidade com essa afirmação, uma vez que Cecília recebeu do grupo, o *status* de popular, não recebendo nenhuma avaliação de rejeição por parte dos colegas.

Considerando os dados referentes à avaliação da professora (SSRS), Vivian foi a criança melhor classificada com um repertório altamente elaborado de habilidades sociais. Cecília e Vinícius receberam a classificação de um bom repertório de habilidades sociais. Analisando este dado pode-se dizer que Vivian apresentou o repertório mais amplo e refinado das três crianças. No contexto escolar e as inúmeras situações que emergem neste ambiente, Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que a criança precisa desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais, que contribuirá para relações harmônicas com seus pares.

No que tange às diferenças por parte da classificação, ao comparar as duas meninas, Vivian e Cecília, pode-se afirmar que apresentaram um repertório de habilidades sociais com algumas diferenças, as mais altas classificações são de Vivian, porém o bom

repertório de Cecília fez com que sua interação e participação na brincadeira apresentassem os mesmos padrões e comportamentos que das crianças videntes. Cecília apresentou classificações boas nos resultados do SSRS, porém considera-se importante que ela tenha possibilidade de refinar essas habilidades sociais.

Pode-se dizer que as três crianças apresentaram um repertório de habilidades sociais, com destaque para Vivian. Concomitantemente, problemas de comportamentos também estão presentes no resultados das crianças, as meninas apresentaram problemas internalizantes e Vinícius apresentou problemas de comportamento externalizantes e hiperatividade, assim como também exibiu mais comportamentos problemáticos e indesejáveis socialmente nas situações de filmagem, o que mostra que seria indicado um trabalho específico que contribua para o aprimoramento do repertório de habilidades sociais.

Sobre a interação com seus pares, a relação de Vivian, Cecília e Vinícius era diretamente direcionada aos colegas, o que proporcionava os comportamentos de brincar, dialogar, discutir, obedecer, observar, dentre outros. Assim, pode-se dizer que é na Educação Infantil que os laços com os iguais aumentam, pois é nesta etapa do desenvolvimento, que por meio da comunicação, expressão, reflexão e a construção da brincadeira, proporcionam a capacidade de se relacionar com as outras crianças (BRASIL, 1998).

De forma geral, os dados referentes aos comportamentos interativos de brincadeiras em relação à Cecília, podem ser relacionados à afirmação de D'Allura (2002), que menciona que crianças com deficiência visual expostas ao ambiente bem estruturado, com situações adequadas de aprendizagem, podem interagir de formas semelhantes às crianças videntes.

O ingresso de Cecília na Educação Infantil, pode-se dizer que foi benéfico no que tange aos comportamentos sociais e o brincar com seus pares, pois segundo Del Prette e Del Prette (2005), a aprendizagem de comportamentos sociais e de normas de convivência inicia-se na infância, primeiro na família, depois escola e outros ambientes, e as condições oferecidas por esses ambientes influenciam na aprendizagem desses comportamentos e na qualidade de suas relações interpessoais.

De maneira geral, pelas situações de brincadeiras da pesquisa, pode-se afirmar que até o momento, Cecília não apresentou dificuldade na brincadeira de faz-de-conta, pois notaram-se elementos evidentes do simbolismo neste contexto. Cecília utilizou objetos atribuindo significados imaginários a eles, como no caso do Tanque de areia, que mesmo sendo uma atividade que propiciou o brincar paralelo e pouca interação com os pares, foi notado a brincadeira simbólica.

Segundo Ruiz e Batista (2014) ao oferecer condições de interagir com os parceiros a criança com deficiência visual pode mostrar condições de brincar como qualquer outra criança, pois o grupo de brincadeiras pode ser considerado um contexto que favorece a interação entre crianças, pois por ser uma dinâmica, que a todo o momento pode se modificar. Assim, ressalta-se que as situações lúdicas vivenciadas por Cecília e seus pares videntes proporcionaram além de interações, obstáculos e desafios a serem superados, como se caso Cecília deseja um brinquedo que ela não sabe onde está é possível que ela pergunte ao seu colega, ou também lidar com os conflitos na brincadeira como a partilha de brinquedos ou o respeito ao outro e as regras, impulsiona a ampliação e o refinamento de suas habilidades sociais de acordo com a demanda vivenciada.

Pelas situações filmadas é possível ressaltar as inúmeras oportunidades de interação que as três crianças tiveram, os diversos interlocutores e assim como afirmam Del Prette e Del Prette (2005) há o aumento das possibilidades nas situações do ambiente escolar de aplicar e aperfeiçoar o repertório social da criança, influenciando na aquisição e desempenho das habilidades sociais.

Vale destacar que Cecília recebeu estimulação precoce especializada desde a mais tenra idade, fato esse que pode ter contribuído ao apresentar comportamentos semelhantes ao das crianças videntes e ao participar ativamente das atividades e interações sociais. As conclusões de França-Freitas (2012) reforçam os resultados obtidos no presente estudo para a criança cega, pois esta autora verificou que a criança cega que recebeu estimulação especializada passou a maior parte do tempo em companhia de seus colegas e suas interações foram classificadas como aquelas com regulação e significado na brincadeira.

Foi evidente, em todas as dezoito situações de filmagens, a formação dos grupos ou duplas (nos casos de Massa de Modelar, Parque de Vivian e Tanque de areia de Cecília) baseadas na igualdade do mesmo sexo, feminino e masculino, além de busca pelas mesmas preferências. Assim segundo Wanderlind et al. (2006), diferenças entre os gêneros no brincar podem surgir e estarem relacionadas a diversos fatores que se relacionam ao longo do processo de desenvolvimento, como a influência do contexto em que as crianças vivem, o espaço físico da brincadeira e os brinquedos oferecidos, dentre outros.

4 CONCLUSÃO

Este estudo visou identificar características do brincar de uma criança cega e seus pares videntes no contexto da Educação Infantil, além de avaliar o *status* sociométrico, o repertório de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e a competência acadêmica das crianças. Pode-se dizer que as crianças apresentaram mais semelhanças que diferenças no que se refere às características do brincar. Com relação ao *status* sociométrico, Vivian e Cecília foram avaliadas pelos colegas como populares e Vinícius como apresentando um *status* controverso. Com relação ao repertório de habilidades sociais, Vivian apresentou um repertório altamente elaborado de habilidades sociais e Cecília e Vinicius um repertório classificado como bom, na visão da professora. Sobre os problemas de comportamento, a avaliação da professora indicou que os três apresentavam um repertório mediano para os problemas de comportamento, sendo que as meninas com características de problemas internalizantes e Vinícius problemas externalizantes e hiperatividade. E, por fim, no que diz respeito à competência acadêmica, Cecília foi avaliada apresentando um repertório alto de competência acadêmica, Vivian, com classificação de médio e Vinícius, médio inferior.

Falando especificamente da criança cega, pode-se dizer que a criança brincou ativamente com seus pares, principalmente meninas, e que comparada as crianças videntes brincou nos mesmos padrões e com mais semelhanças que diferenças em relação às crianças videntes. Por outro lado, foi possível identificar comportamentos que somente a criança cega manifestou nas brincadeiras, como fazer perguntas para criança ausente no local, já que o *deficit* visual a impedia de notar a ausência e presença dos colegas.

Considerando o brincar como elemento ativo na pré-escola, as atividades lúdicas que fizeram parte desta pesquisa proporcionaram às crianças momentos de interação, de imaginação, criatividade, autonomia, comunicação, reflexão, partilha de brinquedos e seguimento às regras. Cecília participou ativamente de todas as brincadeiras, apresentou comportamentos semelhantes aos das crianças videntes, porém é importante ressaltar que a menina utilizava e explorava seus sentidos remanescentes nas brincadeiras, principalmente para a identificação de brinquedos (uso predominante do tato ativo), sendo que após identifica-los, utilizava-os da mesma maneira funcional que as crianças videntes ou como um objeto caracterizado com elementos simbólicos (brincadeiras de faz de conta), de forma criativa e intensificando sua imaginação.

Algumas diferenças em relação aos tipos de brincar de acordo com gênero também foram evidentes neste estudo. Enquanto as duas meninas brincavam com brincadeiras

que reproduziam papéis considerados femininos em nossa cultura, o menino brincava com mais frequência com atividades que refletiam papéis relacionados ao gênero masculino presentes na cultura.

Além disso, verificou-se que a criança cega ao apresentar o comportamento interativo de brincar em maior frequência que as crianças videntes, também recebeu o *status* de popular, o que demonstra que além brincar cooperativamente e ativamente com os colegas, obtinha aceitação social pelos pares em seu grupo de sala de aula.

De modo geral, os resultados apresentados por esta pesquisa, embora não possam ser generalizados, em função da pequena amostra, sinalizaram importantes aspectos entre os comportamentos do brincar da criança cega e seus pares videntes na pré-escola e, conforme foi observado, Cecília apresentava características peculiares de desenvolvimento, muito provavelmente, favorecidas pela busca da família a serviços de estimulação precoce e estimulação do próprio ambiente familiar. Além disso, supõe-se que o ingresso na escola regular desde a Educação Infantil, a oportunidade de conviver com os pares e adultos fora do contexto familiar, os apoios que a escola oferecia podem ter contribuído para os resultados da presente pesquisa.

É importante destacar que a criança cega, por razões e interferência de diferentes variáveis mostrou-se uma criança adaptada ao contexto escolar da pré-escola, não apresentando dificuldades em relação aos aspectos de aprendizagem dos conteúdos, na comunicação e na interação com seus pares durante as atividades propostas e brincadeiras no ambiente educacional durante a realização da pesquisa. Esses dados nos faz refletir sobre as questões ligadas às barreiras, que muitas vezes, a sociedade impõe às pessoas com deficiência visual e que, na verdade, Cecília demonstra que, se lhe forem dadas as devidas condições (de estimulação e equidade de oportunidades), podem se desenvolver de modo tão satisfatório quanto outras pessoas sem uma limitação sensorial.

Ressalta-se que Cecília sempre participou de todas as atividades propostas na rotina pela professora. Adicionalmente, a criança recebia atendimento educacional especializado e também dispunha de uma cuidadora. Assim foi possível notar que sempre estava em contato constante com seus pares, além de receber estímulos especializados durante a intervenção educacional.

Seria desejável a realização de uma pesquisa longitudinal com essa criança e sua família para acompanhar características de seu desenvolvimento, no início do Ensino Fundamental, entrada na puberdade e adolescência, dentre outros. Adicionalmente, poderiam ser realizadas pesquisas em que houvesse a avaliação das variáveis estudadas no presente

estudo pelos pais ou no contexto familiar e que se aprofundassem em identificar variáveis preditoras de um bom desenvolvimento de tais habilidades em crianças com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: Arce, A.; Martins, L. M. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** :em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 13-36.

BANDEIRA, M. et al. Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 25, n. 2, p. 271 – 282, abr./jun. 2009 .

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

BISHOP, K. D. et. al. Promovendo amizades. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 184-199.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al . Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 19, n. 3, p. 460 – 469, 2006 .

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, v.134, n.248, p.27833-27841, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 abr 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação**. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 162p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 101p

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais** Brasília: MEC, 2000. 22p

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da Educação Básica**. Brasília, 2009.

BRUNO, M. M. G. A inclusão da criança com baixa visão na Educação Infantil. In: MASINI, E. F. S.; GASPARETTO, M. E. R.F. **Visão subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 81-91.

BROCK, A. Brincadeira nos primeiros anos: liberdade para brincar – não apenas permitido, mas também obrigatório!. In: BROCK, A. et al. **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 160-192.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão - dificuldades de comunicação sinalização - deficiência visual**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 81p.

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar**. São Paulo: Newswork, 1993. 144p.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CELESTE, M. Play behaviors and social interactions of a child who is blind: in the theory and practice. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 100, n. 2, p. 75-90, Feb. 2006.

COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Desenvolvimento Cognitivo e deficiência visual. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003. p. 97-115.

COIE, J.D.; DODGE, K.; COPPOTELLI, H A. Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. **Developmental Psychology**, v. 18, n.4, p. 557-570, Jul. 1982.

COSTA, C. S. L.; DEL PRETTE, A. Estudo comparativo de observação de habilidades sociais de gêmeas com e sem deficiência visual. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 75-88, jan./abr. 2012.

D'ALLURA, T. Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 9, p.576-584. Aug. 2002.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). **Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 19-55.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001. 231p.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. 276p.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. 206p.

DEL PRETTE, Z. A.P., FREITAS, L.C., BANDEIRA, M., DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças**: Manual de aplicação, apuração e interpretação. Texto disponível com os autores, s.d.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007 .

DOHERTY, J. A brincadeira para as crianças com necessidades educacionais especiais. In: BROCK, A. et al. **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.p. 252-280.

DOMINGUES, A. F.; MOTTI, T. F. G.; PALAMIN, M. E. G. O brincar e as habilidades sociais na interação da criança com deficiência auditiva e mãe ouvinte. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 37-44, mar. 2008 .

DORNELLES, L.V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P.; GIL, M. S. C. A. Interação social de crianças cegas e de crianças videntes na educação infantil. **Psicol. Esc. Educ.** . 2012, vol.16, n.2, pp. 317-327.

FREITAS, L. C. **Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: comparações múltiplas**. 2011. 203f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FREITAS, M. G. **Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais**. 2005. 149f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FRIEDMAN, A. A evolução do brincar. In: FRIEDMAN, A. et al. **O direito de brincar**. São Paulo: Abrinq, 1998. p.25-35.

- FUJISAWA, D. S.; MANZINI, E. J. O jogo e a brincadeira no atendimento de crianças: brincar ou recurso na fisioterapia?. In: FUJISAWA, D. S.; MANZINI, E. J. **Jogos e recursos para comunicação e Ensino na Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2010. p. 05-34.
- GALVÃO, N. C. S. S. A interação social entre crianças cegas e videntes na sala de aula inclusiva. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p. 226-234.
- HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M.; PULLEN, P. C. **Exceptional learners: introduction to special education**. Boston: Pearson, 2009. 631p.
- HEWARD, W. L. **Exceptional children: an introduction to special education**. 8 ed. New Jersey: Person, 2006. 637p.
- HOEPLER, L. T.; SIGOLO, S. R. R. L. Educação Infantil e a inclusão de crianças com deficiência. In: MANZOLI, L. P.; SIGOLO, S. R. R. L. **A pessoa com deficiência: perspectivas educacionais em estudo**. Araraquara: FCL –UNESP, 2010. p. 107-148.
- IZA, D. F. V. **As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil**. 2008. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- KEKELIS, L. S. Peer interactions in childhood. The impact of visual impairment. In: SACKS, S. Z; KEKELIS, L.S.; GAYLORD-ROSS, R. J. (Orgs). **The development of social skill by blind and visually impaired student: Exploratory studies and strategies**. New York: American Foundation for Blind. 1997. p. 13-35.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-43.
- MCALPINE, L.M.; MOORE, C. L. The development of social understanding in children with visual impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 89, n. 4, p. 349- 358, Jul./Aug. 1995.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. 303 p.
- MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007. 200p.
- OCHAITA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. São Paulo: Artemed, 2004. p. 151-170.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 255p.

OLUSOGA, Y. Nós não brincamos assim aqui: perspectivas sociais, culturais e de gênero sobre a brincadeira. In: BROCK, A. et al. **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 61-92.

PADILHA, A. C. A educação infantil e a criança com deficiência: desafios e possibilidades. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 55-63, jan/abr., 2013.

PANIAGUA, P; PALACIOS, J. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto alegre: Artmed, 2007. 256p.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: AMGH, 2010. 889 p.

PARSONS, S. Function of play in Low Vision Children: A review of there search and literature. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 80, n.3, p. 627-630, Mar. 1986.

PROFETA, M. S. A Inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E. F. S. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 209-236.

RETTIG, M. The Play of Young Children with Visual Impairments: Characteristics and Interventions. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v.88, n.5, p. 410-20, Sep./Oct. 1994.

ROSEIRA, M. A.; SERRAHIMA, I. F.; ELIAS, C., L. Crianças com necessidades educativas especiais. In: ARRIBAS, T. L. (Org.). Educação infantil: **Desenvolvimento, currículo, organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 317-336.

RUIZ, L. C.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 20, n. 2, jun. 2014 .

SACKS, S. Z. The social development of visually impaired children: A theoretical perspective. In: SACKS, S. Z; KEKELIS, L.S.; GAYLORD-ROSS, R. J. (Orgs). **The development of social skill by blind and visually impaired student: Exploratory studies and strategies**. New York: American Fundation for Blind. 1997.p. 3-11.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p.63-83, jul. 2006.

SCHNEEKLOTH, L.H. Play environments for visually impaired children. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 83, n.4, p. 196-201, Apr. 1989.

SEKKEL, M. C.; MATOS, L. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 18, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2014 .

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDAO, S. B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010.

SIAULYS, M. O. C. A criança com baixa visão. In: SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O. **Baixa visão: manual para oftalmologista**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2009. p. 139-148.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 133-141, mai./ago. 2001

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

TROSTER, H.; BRAMBING, M. The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, v. 88, n. 5, p. 421-432, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

VARELLA, D. **Doenças e sintomas: retinoblastoma**. Em: <<http://drauziovarella.com.br/letras/r/retinoblastoma/>>. Acesso em: 01 dezembro 2014.

VILLELA, T. C. R. **Uma criança com deficiência visual e múltipla: análise da comunicação e interação social**. 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cad. Pesp.** (São Paulo), n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WANDERLIND, F. et. al. Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 263-273, ago. 2006.

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Programa de Pós Graduação em Educação Especial
Laboratório de Interação Social

Rodovia Washington Luís, km 235 – Caixa Postal 676
 13565-905 – São Carlos – SP - Brasil
 Fones: (16) 3351-8487/Fax: (16) 3351-8357
 E-mail: carolininhaah@hotmail.com
 carollina_costa@yahoo.com.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “ O brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na educação infantil”, do Programa de Pós- Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos.

O objetivo caracterizar o comportamento da criança com deficiência visual e das crianças videntes nas atividades lúdicas, identificar o status social e avaliar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica das crianças selecionadas (com deficiência visual e videntes). Será verificado como ocorrem as interações sociais e comportamentos da criança com deficiência visual e seus pares (amigos) em atividades da rotina escolar da Educação Infantil.

A participação de seu filho (a) nesta pesquisa consistirá em somente a observação por parte da pesquisadora durante a rotina da escola, mais especificamente em atividades lúdicas. As atividades serão filmadas em sessões de quinze minutos, sendo quinze minutos para a criança alvo (criança com deficiência visual) e quinze minutos para cada colega selecionado. Seu ou sua filho(a) participará da rotina e atividades escolares normalmente, deste modo a pesquisadora ficará posicionada com a câmera em local que não interferirá no processo escolar, filmando as atividades, com foco nas crianças selecionadas neste período de tempo. Posteriormente seu filho(a) responderá ao sociograma, respondendo a duas perguntas, nomeando três amigos que gosta de brincar e três que não gosta. Seu filho(a) só responderá se no momento, ele, a criança quiser.

Resalta-se que você é totalmente livre para aceitar a participação de seu filho(a) neste trabalho, a participação de seu/sua filho(a) não é obrigatória, mas voluntária. Você pode recusar esta participação no estudo sem qualquer prejuízo para o seu ou sua filho(a) ou para você. Posteriormente, mesmo você concordando e autorizando a participação, poderá mudar de ideia e retirar seu consentimento a qualquer momento (através da desistência por escrito), sem qualquer prejuízo para a sua pessoa ou para o seu ou sua filho(a). As sessões de filmagens não acarretarão qualquer prejuízo para o desenvolvimento do seu filho(a)

A participação de seu filho(a) não produzirá desconfortos ou gastos de qualquer ordem e os riscos envolvidos são os comuns na rotina diária de uma escola de Educação Infantil, como frustrações naturais que acontecem quando está brincando, participando de atividades e interagindo com seus pares. Porém, os riscos serão minimizados, sempre que houver, sinais de inibição de seu filho (a) por ter a presença da pesquisadora e da filmadora, que são elementos novos no ambiente, esta a pesquisadora se retirara do ambiente para não alterar a rotina e processo de aprendizagem escolar. Em outro horário ou dia, a pesquisadora retornará a escola para retomar as observações e filmagens e não haverá prejuízo para o desenvolvimento dele ou dela. Entretanto para que isto não aconteça a pesquisadora frequentara a escola antecipadamente ao período de filmagem para que seu filho(a) se acostume com a presença dela e do equipamento de filmagem. Os benefícios gerados com a participação do seu/sua filho(a) estão relacionados às possíveis contribuições com o estudo e com a sociedade, em especial ao processo de inclusão e novos olhares para a inclusão escolar de crianças (com ou sem deficiência visual) na Educação Infantil, etapa de ensino esta, responsável pelo desenvolvimento global das crianças.

É importante você saber que a pesquisa poderá ser acompanhada pelos responsáveis e que eles poderão contatar a pesquisadora, durante e após a pesquisa, caso necessitem de informações.

Ao permitir que seu ou sua filho(a) participe da pesquisa, você autoriza a realização de filmagens das atividades realizadas pelo seu filho(a), exclusivamente durante a execução das tarefas previstas na pesquisa e que estejam no contexto da rotina escolar. As filmagens poderão ser utilizadas para fins científicos e educacionais e não serão utilizadas, em nenhuma circunstância, para fins comerciais ou em condições que permitam a identificação dos participantes. A pesquisadora compromete-se a manter em sigilo e anonimato a identidade dos participantes e de suas famílias, como também sigilo da escola e cidade em que ocorreu a pesquisa.

A participação de seu/sua filho(a) nesta pesquisa não implicará nenhum custo ao participante, e como voluntário, também não receberá qualquer pagamento como compensação pela participação. Portanto, não haverá pagamento ao sujeito da pesquisa para sua participação.

A pesquisadora ao suspender (por motivos de força maior) ou ao encerrar/concluir o estudo dará devolutiva aos responsáveis do participante, podendo ser por meio de contato eletrônico (e-mail) ou telefonema.

Você receberá uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido no qual constam o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

O TCLE será assinado em 2 vias devendo ficar uma delas com o voluntário e a outra com o pesquisador responsável.

As páginas do presente termo receberão rubrica do participante e do pesquisador

Carolina Biondo da Siva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, São Carlos - SP

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa
Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, São Carlos - SP

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351- 9683. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho (a) _____ na pesquisa e concordo em deixá-lo (a) participar.

(Cidade), _____ de _____ de 2014.

Nome completo _____ RG ou CPF _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Programa de Pós Graduação em Educação Especial
Laboratório de Interação Social

Rodovia Washington Luís, km 235 – Caixa Postal 676
 13565-905 – São Carlos – SP - Brasil
 Fones: (16) 3351-8487/Fax: (16) 3351-8357
 E-mail: carolininhaah@hotmail.com
 carollina_costa@yahoo.com.br

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “ O brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na educação infantil”, do Programa de Pós- Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos.

O objetivo é caracterizar o comportamento da criança com deficiência visual e das crianças videntes nas atividades lúdicas, identificar o status social e avaliar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica das crianças selecionadas (com deficiência visual e videntes). Sua participação consistirá em responder um questionário sobre o repertório de habilidades sociais dos alunos selecionados para a pesquisa.

Ressalta-se que você é totalmente livre para aceitar participar. Você pode recusar esta participação no estudo sem qualquer prejuízo para você. Posteriormente, mesmo você concordando e participando, poderá mudar de ideia e retirar seu consentimento a qualquer momento (através da desistência por escrito), sem qualquer prejuízo para a sua pessoa.

A sua participação não produzirá desconfortos ou gastos de qualquer ordem e os riscos envolvidos são caso sinta-se inibida ou não a vontade para responder o questionário. Porém, os riscos serão minimizados, caso haja sinais de inibição seu por ter a presença da pesquisadora. Em outro horário ou dia, a pesquisadora retornará a escola para retomar as respostas do questionário. Os benefícios gerados com a sua participação estão relacionados às possíveis contribuições com o estudo e com a sociedade, em especial ao processo de inclusão e novos olhares para a inclusão escolar de crianças (com ou sem deficiência visual) na Educação Infantil, etapa de ensino esta, responsável pelo desenvolvimento global das crianças.

A pesquisadora compromete-se a manter em sigilo e anonimato a sua identidade dos participantes e de suas famílias, como também sigilo da escola e cidade em que ocorreu a pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa não implicará nenhum custo ao participante, e como voluntário, também não receberá qualquer pagamento como compensação pela participação. Portanto, não haverá pagamento para sua participação.

A pesquisadora ao suspender (por motivos de força maior) ou ao encerrar/concluir o estudo dará devolutiva a você.

Você receberá uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido no qual constam o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

O TCLE será assinado em 2 vias devendo ficar uma delas com o voluntário e a outra com o pesquisador responsável.

As páginas do presente termo receberão rubrica do participante e do pesquisador

Carolina Biondo da Siva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
 Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, São Carlos - SP

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa
 Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
 Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, São Carlos - SP

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351- 9683. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo em participar.

(Cidade), _____ de _____ de 2014.

Nome completo _____ RG ou CPF _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 2: Definição das categorias de comportamentos interativos das crianças-alvo da pesquisa em situação de brincadeiras

| Categoria | Comportamentos |
|------------------|---|
| Brincar | <ol style="list-style-type: none"> 1. Manusear brinquedo: exhibe comportamentos como manipular um brinquedo olhando para ele, ou cantando, ou em silêncio, ou fazendo vozes imaginárias, ou contando em números ordinais. 2. Pegar brinquedo que cai no chão: comportamento de abaixar e pegar do chão o brinquedo que manuseava 3. Brincar com crianças e brinquedos ou em brinquedos: comportamento de brincar, interagindo com crianças e brinquedos, ou interagindo só com crianças, ou brincar junto a outras nos brinquedos do Parque da escola, como o Escorregador, Balanço, Castelo de Plástico, Gira-Gira, Ponte de Madeira e Casa de Madeira. 4. Correr sozinha em direção a outro brinquedo: comportamento de correr para outro brinquedo do parque sem a companhia de outra criança. 5. Pegar brinquedo oferecido por criança: comportamento de pegar um brinquedo que foi oferecido por criança. 6. Olhar objeto mostrado por outra criança: comportamento de olhar o brinquedo que uma criança mostra. 7. Levantar do lugar e senta-se em outro lugar com os brinquedos: comportamento de sair do lugar que está brincando e ir para outro, brincando mais isoladamente. 8. Buscar mais brinquedos: comportamento de sair do lugar que está brincando para buscar mais brinquedos para a brincadeira. 9. Procurar por brinquedo: comportamento de procurar por um brinquedo que deseja no meio de outros. 10. Iniciar nova brincadeira: comportamento de sugerir e iniciar uma nova brincadeira no grupo. 11. Correr em direção a outros brinquedos: comportamento de correr no parque para brincar em outros brinquedos. 12. Entregar brinquedo: comportamento de entregar espontaneamente algum brinquedo para uma criança ou um adulto. |

| | |
|----------------------------------|--|
| | |
| <p>Habilidades Comunicativas</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Fornecer instrução para criança: comportamento de instruir e orientar criança, como “Cuidado com o degrau. Isso, vem reto”. 2. Mostrar brinquedo: comportamento de mostrar um determinado brinquedo para o adulto ou criança, por exemplo “Olha aqui meu bolo”. 3. Iniciar diálogo: comportamento de iniciar um diálogo com uma criança ou adulto, como “Meu bolo é de morango”. 4. Iniciar e manter diálogo: comportamento de iniciar um diálogo com crianças ou adulto e conseguir dar prosseguimento. 5. Fazer convite: comportamento de convidar, chamar a criança que ainda brinca para ir lanchar, como “Vem, vamos ir comer, depois a gente volta”. 6. Fazer pedidos: comportamento de pedir para ver ou tatear (sentir com as mãos) o brinquedo da criança com quem brinca. 7. Direcionar perguntas para criança ausente no local: comportamento de perguntar algo para colega que não está no local, por não perceber sua ausência. 8. Fornecer explicações sobre brincadeira: comportamento de explicar, fornecer informação para criança sobre o que está brincando. 9. Chamar por criança: comportamento de chamar por criança que não está presente no grupo. 10. Corrigir informação: comportamento de corrigir informação verbal de criança, como “É trinta”. 11. Chamar criança para ver objeto que encontrou: comportamento de chamar criança para ver o objeto que encontrou. 12. Levantar do lugar e chamar criança: comportamento de levantar do lugar em que está sentada e chamar por criança que não está no local. 13. Chamar a atenção da professora para comportamento inadequado de colega: comportamento de dizer para professora que outra criança cometia uma ação inadequada na sala. 14. Parafrasear: comportamento de dizer algo para adulto quando o mesmo diz algo para o sujeito ou grupo, como adulto orienta para ter cuidado com a terra nos olhos, a criança diz “Não pode jogar terra para cima”. |

| | |
|-----------------------------|---|
| | <p>15. Levantar do lugar para falar com adulto: comportamento de sair do lugar que esta brincando, seja sala de aula, parque, pátio para ir falar com um adulto.</p> <p>16. Responder perguntas: comportamento de responder a pergunta de um adulto ou de uma criança.</p> <p>17. Responder a pergunta e manter diálogo: comportamento de responder a pergunta de adulto ou criança e prosseguir em diálogo com o sujeito.</p> <p>18. Chamar pelo adulto: comportamento de chamar pelo adulto do lugar que está.</p> <p>19. Fazer perguntas: comportamento de perguntar algo para um adulto ou criança.</p> |
| Cultivo da amizade | <p>1. Andar de mãos dadas com criança pelo parque: comportamento de andar, passear calmamente pelo parque de mãos dadas com outra criança.</p> <p>2. Dar as mãos para criança: comportamento de estender o braço para tocar e segurar as mãos de outra criança, como um gesto carinhoso.</p> |
| Segue regras e acata ordens | <p>1. Obedecer à ordem de um adulto: comportamento de obedecer a ordem direcionada somente a ela ou a toda sala, como “A diretora está te chamando. Vá a diretoria” ou “Vamos guardar os brinquedos”.</p> |
| Indesejáveis socialmente | <p>1. Se desentender com criança: comportamento de discutir verbalmente com criança por oposição de ideia e preferências.</p> <p>2. Agir de maneira agressiva durante a brincadeira: comportamento de brincar agressivamente com outra criança, fazendo movimentos bruscos com a mão, empurrando brinquedos da criança e batendo brinquedos dela.</p> <p>3. Discutir com criança: comportamento de discutir verbalmente com criança, por conflitos de interesses na brincadeira.</p> <p>4. Tentar pegar brinquedo de criança: comportamento de tentar pegar o brinquedo de colega sem o consentimento da mesma, porem não consegue.</p> <p>5. Falar para criança sair do local: comportamento de pedir para criança sair do local da brincadeira.</p> <p>6. Pegar brinquedo de criança e reclamar: comportamento de pegar o brinquedo de criança e reclamar dela como um gesto defensivo para desviar a atenção do professor de seu comportamento inadequado.</p> |

| | |
|--------|---|
| | <ol style="list-style-type: none"> 7. Entrar debaixo da mesa e fingir cortar sapato de outra criança: comportamento de entrar debaixo da mesa e fingir cortar o sapato de criança que brincava junto. 8. Gritar com outra criança: comportamento de gritar para criança que brinca junto não estragar o brinquedo que usa. 9. Segurar e empurrar criança para que não estrague o brinquedo: comportamento de segurar a criança e empurrá-la para não pegar e estragar o brinquedo. 10. Pegar brinquedo de criança: comportamento de pegar um brinquedo de criança sem pedir e sem o consentimento. |
| Outros | <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar a ação dos outros: comportamento de prestar atenção, olhar a ação de outras pessoas, adultos ou crianças. 2. Retornar ao lugar: comportamento de retornar ao lugar que estava brincando. 3. Ficar parada: comportamento de ficar parada, sem executar ação. 4. Arruma-se no lugar: comportamento de se arrumar no lugar, sentando adequadamente. 5. Mexer na mesa ou brinquedo: comportamento de mexer, mover as mãos na mesa e nos brinquedos sem funcionalidade aparente. 6. Atentar-se à informação: comportamento de ter atenção a informação que adulto ou criança verbaliza, como “Cuidado com os brinquedos espalhados pelo chão”. 7. Andar pelo parque sozinha: comportamento de andar, caminhar pelo parque sem a presença de criança ou adulto. 8. Mexer nos sapatos: comportamento de manipular os seus sapatos enquanto está sentada. 9. Imitar a criança verbalmente: comportamento de imitar verbalmente o que a criança diz. 10. Ficar em pé: comportamento de levantar-se da cadeira e em seguida sentar-se novamente. 11. Fazer o gesto de positivo com as mãos para criança próxima: comportamento de fazer um gesto de positivo com as mãos para criança próxima. 12. Mexer em brinquedos no chão: comportamento de mexer |

| | |
|--|--|
| | aleatoriamente e distraidamente em brinquedos pelo chão. |
|--|--|