



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Ciências Médicas

O BRINCAR EM GRUPOS DE CRIANÇAS COM ALTERAÇÕES VISUAIS

LETÍCIA COELHO RUIZ

CAMPINAS
2011



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Ciências Médicas

O BRINCAR EM GRUPOS DE CRIANÇAS COM ALTERAÇÕES VISUAIS

LETÍCIA COELHO RUIZ

Dissertação de Mestrado Profissional
apresentada à Pós-Graduação da
Faculdade de Ciências Médicas da
Universidade de Campinas - UNICAMP
para obtenção de título de Mestre em
Saúde, Interdisciplinaridade e
Reabilitação, área de concentração em
Interdisciplinaridade e Reabilitação.
Sob orientação da Prof.^a Dra. Cecília Guarnieri
Batista

CAMPINAS
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
ROSANA EVANGELISTA PODEROSO – CRB8/6652
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS

R859b Ruiz, Letícia Coelho, 1980 -
O brincar em grupos de crianças com alterações
visuais. / Letícia Coelho Ruiz. -- Campinas, SP : [s.n.],
2011.

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

1. Brincadeira. 2. Deficiência Visual. 3.
Desenvolvimento Infantil. 4. Educação Especial. I
Batista, Cecília Guarnieri. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Children with visual alterations at play

Palavra-chave em inglês:

Play

Visual Impairments

Child Development

Special Education

Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação

Titulação: Mestre em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Cecília Guarnieri Batista [Orientador]

Kátia de Souza Amorim

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto

Data da defesa: 14-12-2011

Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

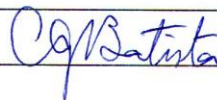
Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado

Letícia Coelho Ruiz

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cecília Guarnieri Batista

Membros:

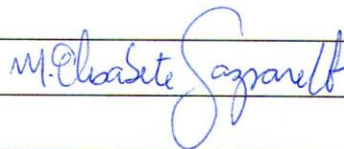
Prof^ª. Dr^ª. Cecília Guarnieri Batista



Prof^ª. Dr^ª. Kátia de Souza Amorim



Prof^ª. Dr^ª. Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto



Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 14/12/2011

DEDICATÓRIA

Às famílias e às crianças que participaram e me inspiraram na construção desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a força divina que me trouxe até aqui, com toda a disposição e determinação para a conclusão deste trabalho.

Ao apoio dos meus pais por acreditarem e me fortalecerem sempre nos caminhos que procuro e escolho para minha vida.

Ao incentivo e dedicação da Prof.^a Tânia Regina Martins Resende ao início do meu aprendizado nesta área de estudos.

À amiga e “anjo da guarda”, Suely Ferrari, pelo incentivo e iluminação da minha alma na busca pelo meu caminho.

Ao amigo Ricardo Lima, pela orientação e incentivo para a busca do mestrado no CEPRE.

À paciência dos amigos que deixei de atender pela dedicação a esta fase de intensos estudos.

Aos amigos Sérgio Salas, Gisele A. Pestana e Ligia Ciorlia G. de Lima, meu muito obrigado pela ajuda em momentos de elaboração dessa pesquisa.

À colaboração de Gustavo Rolim, com as orientações na organização dos dados gráficos, apresentados neste trabalho.

Aos colegas de turma, que a cada discussão traziam novas idéias que efervesciam minhas concepções. Em especial às amigas Ana G. Abreu, Cláudia Pupo, Marília Ferroni e Camila Barros, companheiras de congressos, qualificações, conversas, desabafos e confidências.

À Prof.^a Dra. Maria Elisabete R. F. Gasparetto, pela oportunidade de participação e ricos momentos de aprendizado no Programa de Estágio Docente (PED), nas aulas de Interdisciplinaridade na Reabilitação das Deficiências Sensoriais, para o curso de Fonoaudiologia.

Agradeço ainda à Prof.^a Dra. Maria Elisabete R. F. Gasparetto e à Prof.^a Dra. Maria Inês R. de Souza Nobre, pelas orientações na etapa de qualificação.

À orientadora Prof.^a Dra. Cecília Guarnieri Batista. Obrigada por toda a disponibilidade e dedicação à minha pesquisa e ao meu aprendizado.

À todos que colaboraram diretamente e indiretamente para a construção deste trabalho, agradeço com alegria e a certeza de estar concluindo um grande trabalho para compartilhar com todos aqueles que tiverem a oportunidade de conhecê-lo.

RESUMO

O brincar tem sido abordado sob diversos aspectos e reconhecido como um indicador de desenvolvimento infantil. Alguns autores discutem o brincar em crianças com alterações no desenvolvimento, e sua contribuição para o desenvolvimento. Com base nesses estudos, esta pesquisa analisa questões referentes ao brincar em grupos de crianças na faixa etária de 5 a 8 anos, com diagnósticos de deficiência visual ou alteração visual. As crianças foram organizadas em dois grupos e o material foi coletado por meio de videogravações de oito sessões em cada um dos grupos e registros em diário de campo. A análise qualitativa de episódios propiciou a discussão sobre a interação dos participantes entre si, com os brinquedos e a atuação do adulto na relação com o grupo. Observou-se a organização de brincadeiras conjuntas e a elaboração de enredos de faz de conta, que se tornaram mais complexos e envolveram maior atividade conjunta entre as crianças ao longo das sessões. Considerou-se que o contexto de brincadeira relativamente livre propiciou o aparecimento de habilidades pouco relatadas nas entrevistas com as mães e nas descrições diagnósticas do serviço. Na análise dos resultados, foram descritos e discutidos incentivos e estratégias do pesquisador, de forma a propiciar essas brincadeiras e de superar os obstáculos identificados para a interação entre crianças com alterações visuais. A pesquisa traz subsídios para a intervenção educacional, especialmente no que se refere à situação de brincadeira em grupo, ao destacar seu papel para o processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: brincadeira; deficiência visual; desenvolvimento infantil; educação especial.

ABSTRACT

Play has been approached in several ways and recognized as an indicator of child development. Some authors discuss the role of play among children with developmental alterations, and its contribution to development. Based on these studies, this research aims to discuss issues related to play (with focus on make-believe play) in groups of children aged 5-8 years, with diagnoses of visual impairment or visual alterations.

The children were organized into two groups and the material was collected by means of video recordings of eight sessions in each group and entries in a field diary. Qualitative analysis of episodes led the discussion on the interaction among the participants themselves, with toys and adults action inside the group. There was the organization of joint play and development of make-believe scenarios that have become more complex and involved greater joint activity among children throughout the sessions. It was considered that the context of relatively free play enabled the emergence of skills rarely described in interviews with the mothers and the descriptions of the diagnostic service. In analyzing the results, were described and discussed incentives and strategies of the researcher, in order to provide these games and to overcome identified obstacles to the interaction between children with visual impairment. The research provides grants to educational intervention, especially with regard to the situation of playing in groups, to highlight its role in the development process.

Keywords: play, visual impairments, child development; special education;

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

		Pag.
Quadro 1	Participantes do Grupo 1	44
Quadro 2	Participantes do Grupo 2	46
Quadro 3	Relação de sessões analisadas e assunto principal das brincadeiras observadas em cada sessão	60
Quadro 4	Síntese das respostas das mães do Grupo 1	61
Figura 1	Sequência e duração dos temas das brincadeiras-Grupo 1	62
Figura 2	Sequência e duração dos temas das brincadeiras-Grupo 1	76
Figura 3	Sequência e duração dos temas das brincadeiras-Grupo 1	91
Quadro 5	Síntese das respostas das mães do Grupo 2	105
Figura 4	Sequência e duração dos temas das brincadeiras-Grupo 2	107
Figura 5	Sequência e duração dos temas das brincadeiras-Grupo 2	117
Figura 6	Sequência e duração dos temas das brincadeiras-Grupo 2	129

APRESENTAÇÃO

Em 2001 iniciei minha trajetória de estudos na área de atendimento a crianças com Deficiência Visual. Em 2002 a mesma instituição que ofereceu a capacitação, fez o convite para que iniciasse os trabalhos de atendimento ao Grupo de Adolescentes e Adultos cegos. O ensino do Braille e da matemática pareciam muito difíceis, com as técnicas e materiais específicos: reglete, máquina Braille, Soroban. Mas a verdade é que as técnicas foram aprendidas rapidamente com o treino diário. O novo (e ainda inquietante) desafio foi compreender as especificidades de uma maneira diferente de aprender e compreender o outro, o ambiente, as coisas do mundo. Depois da graduação em Letras e Pedagogia e da Pós-graduação em Psicopedagogia, o desejo de estudar de forma mais aprofundada, questões referentes à minha prática, me levaram a buscar outros campos de estudo. Outros trabalhos surgiram e passei a orientar professores e atender crianças com deficiência intelectual e visual na Escola de Educação Especial Raio de Luz - APAE de Atibaia. Dois anos depois, fui convidada a participar do Grupo de Apoio e Atendimento ao Desenvolvimento Educacional da Prefeitura da mesma cidade, núcleo de apoio às escolas, com atendimentos específicos a crianças com deficiência visual, matriculadas na escola regular e em anos posteriores passei a atuar também em sala de recurso da rede Estadual de Ensino.

No trabalho de visita às escolas e conversas com professores, foram surgindo muitas perguntas, principalmente na observação às crianças de Educação Infantil. Nas brincadeiras escolares, no parque, no pátio, era comum ver essas crianças junto com as demais, porém brincando sozinhas ou com um monitor. A busca por mais conhecimentos me levou ao Programa de Mestrado Profissional em Saúde Reabilitação e Interdisciplinaridade, FCM-Unicamp. A pesquisa de mestrado trouxe outras reflexões sobre a forma como as crianças estavam sendo atendidas na instituição. Os atendimentos individuais passaram a se realizar em grupo e uma relação mais próxima foi construída com a escola. Devo dizer que os estudos na pós-graduação elucidaram muitas questões e

trouxeram muitas outras. Nesse período de intensos estudos, adquiri, além de conhecimentos, uma forma diferente de compreender o ser humano e suas relações e a percepção de quanto trabalho ainda temos pela frente.

SUMÁRIO

Resumo.....	xiii
Abstract	xv
1. INTRODUÇÃO	25
1.1 O brincar e aspectos do desenvolvimento.....	26
1.2 A deficiência visual	30
1.3 O brincar e o desenvolvimento em crianças com deficiência visual.....	35
1.4 A criança com deficiência visual e suas relações com grupos sociais	38
2. OBJETIVO GERAL.....	42
2.1 Objetivos específicos	42
3. MÉTODO.....	42
3.1 Participantes.....	42
3.2 Contexto de observação.....	49
3.3 Caracterização do Serviço	49
3.4 Materiais e equipamentos	50
3.5 Procedimento de coleta de dados.....	51
3.6 Procedimentos de análise de dados.....	52
3.7 Critérios para a escolha de sessões e de episódios.....	53
3.8 Categorias de Análise	54
4. RESULTADOS/DISCUSSÃO.....	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
6. REFERÊNCIAS.....	143
7. ANEXOS.....	147

1. INTRODUÇÃO

Muitos trabalhos, ao discutirem questões sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência visual, o fazem por meio de comparações com aspectos do desenvolvimento de crianças videntes. Nesses estudos, as dificuldades e os déficits são salientados, por tomarem por base a relação pessoa vidente/pessoa com deficiência visual. Uma crítica a essa abordagem foi feita por Warren (1), que, ao propor uma nova forma de revisão de literatura sobre cegueira, sugeriu o que denominou de “abordagem diferencial”. Para o autor, essa abordagem se caracteriza por buscar compreender as variações no desenvolvimento entre os indivíduos com deficiência visual. De acordo com esta abordagem, considerar os resultados em termos da média para o grupo não permite uma compreensão das diferenças entre os membros desse grupo. O autor considera importante dar atenção tanto para os casos em que se observam resultados baixos, indicativos de muitas dificuldades, como para os casos de indivíduos que se destacam pelo desenvolvimento de habilidades diferenciadas. Especialmente nesse último caso, o autor considera importante seu estudo, pois a detecção de uma habilidade, mesmo que em um único participante, já é indicação de que a deficiência não impede esta aquisição. Sugere, portanto, que a pesquisa seja voltada para perguntas sobre os fatores que levaram essas pessoas a adquirir essas habilidades.

Propõe-se, assim, uma abordagem que estuda o desenvolvimento com foco na singularidade de cada sujeito e no contexto social e cultural em que está inserido. O foco muda da atenção às limitações, para a descrição e análise das experiências individuais e para a compreensão dos impactos dessas experiências para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual. Em consonância com essas colocações, o presente trabalho está centrado no estudo de crianças com deficiência visual, observadas em contextos de interação grupal, em que se propiciaram atividades com brinquedos.

Essa pesquisa aconteceu em duas etapas. Inicialmente foram realizadas filmagens de dois grupos de crianças compostos por crianças com deficiência visual e dificuldades visuais. Terminadas as filmagens foram realizadas entrevistas com as mães das crianças participantes dos grupos, por meio de um questionário semi-estruturado.

1.1 O brincar e aspectos do desenvolvimento

O brincar tem sido abordado sob diversos aspectos por diferentes autores. Por ser considerado por estes como a principal atividade das crianças, as teorias buscam estabelecer relações entre o brincar, o desenvolvimento e a aprendizagem. Dentre esses autores, serão destacados Huizinga (2), por sua visão do jogo na vida humana, e Vygotsky (3) e outros autores que adotam sua perspectiva histórico-cultural, pela forma como descreve a constituição social do ser humano. Huizinga (2), em suas considerações sobre o jogo, e na perspectiva de um historiador, destaca em sua obra o caráter social do jogo e sua significativa presença na vida humana. Nas discussões sobre as definições de jogo, afirma que esta atividade tem uma função para o ser vivo que não é possível determinar por completo, nem pela lógica nem pela biologia. Por isso, o conceito de jogo permanece sempre à parte de todas as demais concepções mentais que procuram conceituá-lo. Nesse sentido, o autor inicia uma discussão sobre as características do jogo, ressaltando conexões entre jogo e cultura. Destaca o jogo como atividade presente na vida humana na maior parte de suas relações, e variável de acordo com a cultura. Afirma que as grandes ocupações humanas estão impregnadas de jogo, o que chama de jogos sociais, e cita o jogo de palavras, as metáforas, as competições e os papéis interpretados pelos humanos em diversas ocasiões sociais. Chega a questionar a denominação do homem como espécie *Homo Sapiens*, afirmando que os jogos são tão presentes na vida humana que deveria ser referido como *Homo Ludens*. Faz colocações acerca da diversão, da satisfação e da liberdade na prática lúdica. Seu caráter de liberdade se dá pela possibilidade de início ou interrupção a qualquer momento. Esta característica

difere das atividades habituais e da vida corrente, por isso sua associação com a satisfação e com a diversão. Para o autor, a diversão trazida pelo jogo “adorna a vida, a completa e é, nesse sentido, essencial para a personalidade como função biológica, e para a comunidade por seu significado, por seu valor expressivo, por suas conexões sociais e culturais (p.21). Huizinga (2) traz, portanto, contribuições sobre o jogo, associadas à sua importância em todas as etapas da vida humana, devido a sua presença em momentos diversos da vida e sua associação com a cultura humana. Nesse sentido o jogo promove situações de apropriação da cultura de forma livre, espontânea e que trazem satisfação ao homem.

Outra abordagem é discutida por Vygotsky (3) ao analisar o brincar a partir da sua relação com o desenvolvimento psicológico global. Considera a brincadeira de faz de conta como atividade que preenche necessidades da criança e que atua no desenvolvimento do pensamento e como uma forma de a criança experienciar situações da vida adulta e interpretar a realidade que a cerca. O autor (3) enfatiza a brincadeira faz de conta como um meio que permite à criança vivenciar situações que não seriam permitidas na vida real (ex: cozinhar, dirigir carros, etc), imitar e recriar a realidade. Vygotsky (3) afirma que “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (p. 134).

Vygotsky (3) observa que o brinquedo pode ser uma atividade condutora do desenvolvimento da criança na medida em que o ocorrem mudanças nas formas como a criança age com o brinquedo. Dá ênfase ao fato de que imaginação e regras estão sempre presentes no brincar, tendo, inicialmente, o predomínio da primeira (imaginação), e, depois, da segunda (regras).

Na mesma perspectiva, Rocha (4) também traz contribuições nas discussões sobre as possibilidades de aprendizagem da criança nas brincadeiras. Discute o brincar como uma forma de aprendizagem, que se dá nas relações com o outro e com o ambiente, com foco na mediação social. Discute o papel do outro na aprendizagem como facilitador das relações do sujeito com o ambiente,

considerado em sua abordagem, como meio cultural, constituído por regras e costumes sociais. A autora (4) afirma que “a expansão da consciência da criança sobre parte da realidade provoca a necessidade de se apropriar dela, o que não pode ser, neste momento, realizado de maneira direta. Esta apropriação só pode se dar, nesta etapa, através da atividade lúdica” (p. 66).

Por sua vez, Pinto e Góes (5) estudaram grupos de crianças com diagnóstico de deficiência mental, com foco nas brincadeiras de faz de conta. Destacaram que o público da pesquisa apresentou dificuldades para o engajamento nas brincadeiras coletivas e a atuação do adulto no grupo proporcionou o desenvolvimento de brincadeiras de faz de conta que contribuíram para o desenvolvimento dessas crianças. Ressaltaram discussões sobre a imaginação, como uma função considerada de imensa importância para o desenvolvimento por possibilitar a ampliação da experiência humana.

Rocha (4) discute a possibilidade de expansão da consciência por meio de um olhar para as relações, e utiliza o conceito de zona de desenvolvimento proximal para o “conjunto de “funções psicológicas emergentes”, que analisa como situações que o sujeito não consegue realizar sozinho, mas é capaz de compreender e executar com o auxílio de alguém mais experiente. A autora (4) destaca que as experiências compartilhadas promovem conhecimentos e levam o sujeito a se desenvolver para efetuar, de modo independente, o que, anteriormente precisava de ajuda para realizar. A autora (4) considera que a mediação social conduz a aprendizagem quando parte do ponto que a criança já tem domínio de conhecimentos e propõem desafios, incentivos para novas aquisições.

Ao discutir as relações entre ação e significado no brinquedo, Vygotsky (3) lembra que, para crianças com menos de três anos de idade, é quase impossível envolver-se numa situação imaginária, pois seu comportamento é determinado pelas condições em que a atividade ocorre. Segundo o autor, “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (p. 126). O autor (3) destaca

que, inicialmente, se tem a percepção de objetos, predominando sobre o significado e que, depois, há uma inversão, e o significado passa a predominar. O mesmo ocorre com a ação, que inicialmente domina e, depois, passa a ser dominada pelo significado. Ao comentar as diferenças entre a separação entre objeto e significado, e entre ação e significado, o autor (3) afirma que: “Assim como operar com o significado de *coisas* leva ao pensamento abstrato, observamos que o desenvolvimento da vontade, a capacidade de fazer escolhas conscientes, ocorre quando a criança opera com o significado de *ações*” (p.132).

Ao discutir a origem dos processos mentais superiores, Vygotsky (3) enfatiza que estes se desenvolvem a partir das experiências vividas pela criança, especialmente no que se refere às interações com pessoas e com objetos. O autor (3) considera que o processo de internalização envolve transformações, pelas quais processos interpessoais se transformam em processos intrapessoais. Para o autor, “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre *pessoas (interpsicológica)*, e, depois *no interior da criança (intrapsicológica)*” (p.75). Portanto, o que está na “esfera cognitiva” tem sua origem nas relações interpessoais com adultos e crianças, envolvendo objetos.

Rocha (4) compartilha desse ponto de vista quando afirma que “as formas de mediação social, de intervenção de outros sujeitos com os quais a criança se relaciona desde o início de sua vida, possibilitam a interação desta mesma criança com os objetos da cultura que a rodeiam, com as pessoas e, gradativamente suas operações num plano intrapessoal” (p.33). A autora (4) destaca que o contato da criança com o mundo não é feito de forma direta, ocorre pela apresentação de outros sujeitos que fazem parte dele.

Dessa forma, os autores mencionados destacam por um lado, a importância e relevância do brincar e por outro a forma como o brincar propicia o desenvolvimento da criança nas trocas com o outro, com os objetos e com o ambiente. Porém, dificuldades podem surgir na qualidade dessas trocas, nos casos em que o indivíduo apresenta alguma limitação sensorial, como é o caso da deficiência visual.

1.2 A deficiência visual

A deficiência visual é um termo que engloba desde perdas parciais da visão até a ausência da visão, relacionadas a patologias oculares congênitas ou adquiridas. A Organização Mundial da Saúde - OMS (6) define cegueira como “a visão menor que 3/60 (0,05) no melhor olho, com a melhor correção possível”. A baixa visão corresponde “a visão entre 6/18 (0,3) e igual ou maior que 3/60 (0,05) ou campo visual menor que 20 graus, no olho de melhor visão, com a melhor correção óptica possível”.

A OMS (6) estima que, globalmente, cerca de 314 milhões de pessoas apresentam deficiência visual, das quais 45 milhões são cegas. As principais causas de cegueira são: doenças oculares em crianças em decorrência de tracoma e oncocercose, catarata, erros refrativos não corrigidos, glaucoma, degeneração macular, opacidades corneanas, retinopatia diabética.

A definição de deficiência visual tem por base medidas e testes de acuidade visual, campo visual, sensibilidade e contraste, visão de cores e outros aspectos. Para Batista e Enumo (7):

“a acuidade se refere à capacidade de discriminação de formas, avaliada através de apresentação de linhas e símbolos ou letras progressivamente menores. Quando a acuidade é baixa, a pessoa tem dificuldade de perceber formas, seja de perto, à distância, ou em ambas as situações. Campo visual se refere à amplitude de estímulos que a pessoa tem condições de perceber, sendo o campo visual normal de quase 180 graus, e havendo patologias em que este campo se restringe a menos de 20 graus” (p. 159).

Masini (8) discute outras definições, com base no funcionamento visual, que trazem contribuições para fins educacionais. Desse modo, adota a definição sugerida pela “American Foundation for the Blind”, na qual criança com deficiência visual é classificada como:

“cega, cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia, sem o uso da visão residual. E com visão subnormal, a que conserva visão limitada, porém útil na aquisição da educação, mas cuja deficiência visual, depois de tratamento necessário, ou correção, ou ambos, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos educativos” (p. 62).

Embora existam essas definições distintas de cegueira e baixa visão, o trabalho específico com este público nem sempre foi diferenciado. Amiralian (9) cita que ainda não é dada adequada relevância para a visão residual como um facilitador para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com baixa visão. Durante muito tempo, segundo a autora, as questões e estudos tinham como base apenas o ver e o não ver. Por isso, intervenções específicas para o público que apresentava visão residual eram pouco elaboradas para suprir as necessidades individuais de cada sujeito com baixa visão. Os estudos sobre essa temática têm colaborado com outras formas de compreensão sobre a baixa visão e têm subsidiado melhorias nos programas de intervenção.

A baixa visão

As discussões sobre baixa visão trazem preocupações na estruturação de trabalhos e orientações a esse público. Gasparetto e Nobre (10) destacam que a baixa visão é considerada uma dificuldade visual de graus variáveis, que causa incapacidade funcional e diminuição do desempenho visual. Segundo as autoras, esta incapacidade não está relacionada apenas à perda visual, a como a pessoa enxerga, mas é influenciada pela reação das pessoas à perda visual, e aos fatores ambientais, incluindo os aspectos educacionais, que interferem em seu desempenho. Além do fato de que a baixa visão se apresenta em graus variáveis, as autoras destacam que os indivíduos com baixa visão se diferenciam na habilidade de utilizar a visão, já que este fator está associado à eficácia no uso da visão, e não somente à acuidade ou doença ocular apresentada. Por isso destacam a importância de uma avaliação e intervenção individualizadas.

Amiralian (9) afirma que a falta de clareza sobre como as crianças com baixa visão percebem o mundo leva os pais e profissionais a considerar as dificuldades da criança como decorrentes de outras incapacidades pessoais, mentais ou à “falta de vontade”. Nesse sentido, é importante destacar que a criança com baixa visão necessita de uma intervenção específica, estimulando sua visão residual de maneira que seja funcional para sua vida. Salomon (11) destaca que “o uso - de forma eficiente- da visão subnormal não constitui um fato espontâneo, é fruto de

um processo de aprendizagem muito complexo e seu progresso se dá de forma gradativa, exigindo muito esforço e atenção na dinâmica do processo” (p. 17).

Para uma intervenção que contemple as necessidades da criança e para fornecer-lhes a melhor orientação possível, Gasparetto e Nobre (10) afirmam que é importante o conhecimento das características visuais desses indivíduos, sendo necessária a realização de uma avaliação do seu potencial visual. É importante que os dados coletados na clínica sejam complementados por informações qualitativas, em momentos que promovam a compreensão sobre o funcionamento visual da criança. Gagliardo e Nobre (12), em discussão sobre o desenvolvimento da visão e características do desenvolvimento de crianças com baixa visão, verificam que a avaliação deve combinar a observação da funcionalidade da visão e o desenvolvimento global da criança, realizada por equipe interdisciplinar, em situações lúdicas e de acordo com o perfil de interesse da criança.

Portanto, constata-se que a baixa visão traz muitas variações na maneira como essas pessoas veem e se comportam diante da condição visual que possuem, necessitando de intervenção individualizada e cuidadosamente organizada. A informação quantitativa de acuidade visual não é suficiente para a compreensão sobre as possibilidades visuais de cada indivíduo. Por isso, a observação de situações em que a criança use sua visão de forma natural trará subsídios para entendimento sobre a forma como a criança usa sua visão, e os outros sentidos, para auxiliá-la na relação com o ambiente.

Cegueira

Vygotsky (13), em considerações sobre o desenvolvimento da pessoa cega, discute aspectos do desenvolvimento psicológico dessas pessoas e apresenta algumas visões sobre a deficiência no decorrer da história. Salienta a necessidade de compreender as particularidades do desenvolvimento do indivíduo cego, considerando que está inserido num contexto cultural e histórico. A concepção de cegueira apresentada por Vygotsky (13) mantém que a pessoa cega recebe informações por meio dos sentidos remanescentes, e as organiza por meio da linguagem.

Partindo desse ponto de vista o autor (13) afirma que:

“A cegueira, ao criar uma formação peculiar de personalidade, reanima novas fontes, muda as direções normais do funcionamento e, de uma forma criativa e orgânica, refaz e forma o psiquismo da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força” (p. 104¹).

Considerando a cegueira sob este ponto de vista, é importante entender os processos de reorganização do indivíduo que apresenta esta deficiência. Vygotsky (13) sugere que é no contato com o meio exterior que surgem dificuldades, e este conflito cria possibilidades de “supercompensação”, em que o defeito pode converter-se em força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade, de forma a elevar o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Considerando essa concepção, a deficiência sensorial passa a ser vista como foco de estudo e de entendimento, para a compreensão dos processos de desenvolvimento e de organização do conhecimento de cada indivíduo. O olhar para a deficiência muda, do aspecto de defeito ou perda, e passa a ser vista como fonte para que o indivíduo adquira outras capacidades. Valoriza-se o entendimento para as novas formas de organização do conhecimento desse indivíduo e menos para as perdas devido à falta da visão. Desse modo, o foco muda: do indivíduo e seu problema, para o indivíduo e sua relação com o ambiente.

A partir dessa relação da pessoa com deficiência visual com sua forma particular de aprender, Masini (14) considera que as questões que dizem respeito às percepções dos sujeitos com deficiência sensorial têm sido retomadas, com foco na complexidade dos processos de construção da autopercepção e da construção do mundo ao seu redor. Assim, oferecer condições para o desenvolvimento e educação de uma pessoa com deficiência sensorial requer que se entre em contato com seu viver, em diferentes momentos e situações.

¹ Tradução do texto original em Espanhol

Nessa mesma direção, Nunes e Lomônaco (15) afirmam que, devido à limitação visual, o indivíduo cego vai precisar de um ambiente diferenciado e adaptado, que dê conta de garantir a satisfação de suas necessidades. A atenção a esses aspectos diferenciados para a educação da criança cega define, como afirmam os autores, uma estrutura mental diferente daquele que vê, pois a pessoa cega precisa usufruir de outros caminhos para conhecer o mundo, o que marca outras formas de processo perceptivo e, por consequência, da estruturação e organização do desenvolvimento cognitivo. Este fato pode ser evidenciado com os conceitos de espaço e tempo. No caso do espaço, os elementos que dão as informações espaciais são diferentes para o vidente e para o cego: quem vê se utiliza muito mais da visão do que dos outros sentidos, enquanto a pessoa cega se utiliza mais de uma exploração tátil-cinestésica do ambiente. Pode-se afirmar é importante que o adulto saiba auxiliar a criança com deficiência visual na percepção do ambiente e de situações para que esse caminho diferenciado se construa. Em relação às colocações dos autores, é importante comentar que a via tátil-cinestésica é altamente relevante, e que o sentido do tato não constitui um substituto direto da visão. Ochaíta e Rosa (16), afirmam que existem diferenças significativas entre a percepção e o processamento da informação captada pelo tato e a visão, na medida em que a informação mediante o tato é muito mais lenta que a proporcionada pelo sistema visual. Consideram que a informação adquirida pelo tato tem caráter sequencial, principalmente na exploração de objetos grandes e permite somente o alcance a superfícies situadas no limite do que os braços alcançam. Assim, o tato constitui um sistema sensorial que tem determinadas características e que permite captar diferentes propriedades dos objetos, tais como temperatura, textura, forma e relações espaciais. Essa captação difere da visão, que permite a obtenção de informação simultânea e à distância.

Dessa forma, para compreender a cegueira, é preciso compreender as formas como se dá essa reorganização de informações, em todas as esferas da atividade humana. Dentre estas, no caso da criança, foi destacado, no presente estudo, o brinquedo e o brincar.

Voltando às colocações anteriormente mencionadas por Vygotsky (3) sobre o brincar, como ação que se desloca para a esfera cognitiva, a partir da ação na esfera visual externa, é relevante pensar o que ocorre no caso da criança cega. Como acontecem essas aquisições na ausência da “esfera visual”? Parte da resposta é dada pelo fato de que o autor, ao discutir a elaboração de conhecimentos pelo cego, fala de reorganização das informações provenientes dos sentidos remanescentes. Cabe, entretanto, entender, nesses casos, como a ação “na esfera cognitiva” se desenvolve, a partir de “esferas” sensoriais não visuais.

1.3 O brincar e o desenvolvimento em crianças com deficiência visual

Alguns trabalhos procuram estudar a relação entre brincadeira e desenvolvimento em crianças com deficiência visual, buscando compreender quais mecanismos podem ser observados na relação da criança com deficiência nesse contexto.

Oliveira e Bomtempo (17) em considerações sobre o processo lúdico e o desenvolvimento de crianças com deficiência visual, ressaltam a importância da “automotivação lúdica”, momentos criados espontaneamente no brincar, sem a tutela direta do adulto. Explicam que o brincar livre favorece a reorganização dos sistemas sensoriais, na medida em que a criança se movimenta e experimenta novas situações. Nesse sentido, a motivação intrínseca do brincar favorece a espontaneidade do movimento e ao desenvolvimento de novas habilidades.

Um estudo longitudinal, realizado na Suécia em 1982, é descrito por Preisler (18). A pesquisa, de caráter qualitativo, estudou crianças cegas, desde que eram bebês até a idade de seis anos e com *follow-up* realizado quando as crianças estavam com 10 anos. Nesse estudo, a autora discute aspectos do desenvolvimento das crianças em diferentes idades. Foi observado que, para todas as crianças do estudo, a possibilidade de participar de atividades com crianças videntes dependeu do tipo de atividade: estruturada, semi-estruturada ou brincadeira livre. Atividades estruturadas, como escutar um conto de fadas,

participar de um jogo ou a hora da refeição, constituíram-se em situações que as crianças cegas pareciam apreciar e em que elas podiam tomar parte de modo significativo. Por outro lado, aos três anos, foram observados poucos exemplos de interação espontânea entre crianças cegas e videntes, em situação de brincadeira livre. Um dos problemas destacados pela autora na situação de brincadeira livre foi encontrar brinquedos que fossem interessantes para a criança cega. A maioria dos brinquedos tinha suas características atraentes ou significativas principalmente no aspecto visual, o que não favorecia as crianças cegas. Outro aspecto apresentado foi em relação à movimentação das crianças videntes no espaço da sala, em comunicação por meios não-verbais. Em momentos de imitação das ações entre elas e de comunicação através de expressões faciais, movimentos corporais, era difícil ou mesmo impossível para a criança cega, seguir o que estava ocorrendo. A autora ressalta, em suas conclusões sobre o estudo, que as crianças cegas, nesses momentos, tendiam a interagir mais com adultos ou ficavam sozinhas, apresentando jogo simbólico apenas na interação com adultos.

Silveira, Loguercio e Sperb (19) destacam, em estudo realizado com crianças com deficiência visual em momentos de brincadeiras simbólicas em dois contextos: espontâneo e proposto. As autoras destacam que as crianças apresentaram condições para se engajar em brincadeiras simbólicas nos dois contextos e apresentaram mais situações de brincar simbólico no contexto proposto pelo adulto. Consideram que é importante o estímulo às brincadeiras e, mesmo, ensinar as crianças com deficiência visual a brincar. Destacam que o grupo pesquisado apresentou níveis de brincadeiras mais elaborados quando o adulto apresentou estímulos à brincadeira.

Silva e Batista (20) relataram um estudo de caso com uma criança cega com quatro anos no início do estudo, e também com diagnóstico de Síndrome de Rodrigues (que leva a alterações significativas no desenvolvimento físico e psicológico). As observações foram realizadas de acordo com o referencial histórico-cultural, com foco na mediação semiótica. Foram destacados para análise três momentos distintos das observações da intervenção, numa análise do

desenvolvimento da criança no decorrer de sessões de atendimento. Nas primeiras sessões, a criança, com a presença da mãe, permanecia com o corpo tenso e arremessava os objetos que lhe eram oferecidos. Após 12 meses de participação em programa de intervenção, a criança participava do atendimento sem a mãe, emitia algumas palavras esporadicamente, manipulava objetos, e explorava o ambiente. Após 18 meses de atendimento, a criança se mostrava mais à vontade, pouco tensa. Aceitava diferentes brinquedos e permitia que o adulto a guiasse para a exploração tátil dos objetos. Emitia frases mais contextualizadas e cantava trechos de músicas. As autoras destacam que, no decorrer das sessões, foi possível verificar modificações no manuseio dos objetos e nas interações, afirmando que a interação adulto-criança pode ser significativa para o processo de aquisição da linguagem e construção de significados.

Hueara, Souza, Batista, Melgaço e Tavares (21) observaram crianças com deficiência visual, algumas com outros problemas de desenvolvimento de origem orgânica, em pequenos grupos, em que foram encorajadas a brincadeiras de faz de conta. Foram disponibilizados diferentes brinquedos do tipo miniaturas, e as interações entre as crianças foram incentivadas. Nas análises, as pesquisadoras buscaram identificar exemplos de capacidades das crianças, no que se refere à elaboração do faz de conta ou de manuseio de brinquedos. As autoras constataram várias capacidades nas crianças, relativas a reconhecimento de objetos e criação de cena, criação de narrativas e faz de conta, e, também, de exploração e objetos por uma criança que usualmente recusava qualquer tipo de contato. Discutem os resultados, sugerindo que a capacidade de reconhecimento de objetos não depende apenas do tato, mas do conhecimento sobre objetos e rotinas e sobre as características das cenas montadas, bem como dos diálogos na interação com o adulto. Desse modo, sugeriram que as situações de brincadeira faz de conta proporcionaram o reconhecimento de habilidades que normalmente não seriam notadas em atividades cotidianas e/ou totalmente dirigidas. Consideraram, também, que a interação entre parceiros e a situação de brincadeira, mediada por adultos, proporcionaram um ambiente favorável às múltiplas elaborações das crianças.

De acordo com os estudos mencionados, o ponto central, no caso da criança com deficiência visual é a falta de oportunidades para contato com diferentes objetos e situações lúdicas. Por isso os estudos destacam a importância de um ambiente favorável caracterizado pela disposição de condições para iniciativas infantis. Dessa forma, destaca-se a relevância de oferecer condições propícias para que aconteça a brincadeira, de forma relativamente “livre”, entre crianças com deficiência visual, em interação com o adulto. Essa forma de intervenção se distingue do planejamento formal do ensino do brincar, pelo fato de permitir a observação de competências e iniciativas das crianças, sem a direção formal do adulto nessas ações, mas sem deixar de levar em conta o papel do mesmo na organização do ambiente e no encorajamento das interações.

Dessa forma, para a compreensão sobre as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência visual, é necessário levar em consideração a importância das oportunidades oferecidas pelo ambiente e do uso da linguagem como um instrumento mediador na relação da criança com seus pares e com diferentes objetos e situações. Nesse sentido, o que o adulto pode fazer para favorecer a organização das brincadeiras das crianças com deficiência visual?

1.4 A criança com deficiência visual e suas relações com grupos sociais

Como tem sido abordado nas discussões anteriores, o papel do grupo e das relações no brincar são essenciais para o desenvolvimento infantil. De forma que, para a criança se apropriar da cultura ao seu redor, é necessário que conviva em ambientes sociais diversos (família, escola, parque, cinema, festas, etc).

Scorsolini-Comin e Amorim (22) afirmam que a formação do indivíduo se dá nas relações. Dessa forma a imagem que o indivíduo constrói de si mesmo acontece a partir do olhar do outro. Esse olhar se revelará nas crenças, nos valores, na linguagem, dos lugares concedidos no convívio familiar. Amorim, Ferreira e Roriz (23) destacam que “os discursos e práticas têm concretude na maneira como se organiza a situação *das* e os papéis atribuídos às pessoas com

deficiência” (p. 186). A partir desse ponto de vista, atenta-se para a importância da organização de intervenções que busquem orientar as famílias e as comunidades para receber a criança com deficiência, de modo a facilitar seu desenvolvimento. Nessa mesma direção, Caiado (24) afirma que os sentidos humanos não são entendidos como puro aparato biológico individual, e sim concebidos como sentidos sociais, visto que o homem enxerga, ouve, sente aquilo que outro homem lhe apontar para ver, ouvir e sentir, dentre as possibilidades de seu tempo e lugar social. Desse modo, a construção dos sentidos é tarefa histórica, cultural e social.

Entretanto, nas relações da criança com deficiência visual é comum observarem-se restrições na participação em alguns contextos sociais, por insegurança, medo e sentimentos de superproteção. Rodrigues (25) discute que sentimentos de culpa podem surgir nas relações da família com a criança cega e gerar sentimentos de compaixão e uma necessidade de protegê-la em excesso. Afirma, ainda, que as atitudes superprotetoras da família podem cercear experiências significativas, necessárias ao aprendizado e à adaptação da criança ao mundo, que podem ficar muito reduzidas.

A família é o primeiro grupo de relação social da criança. Nessas primeiras interações, a criança começará a estruturar formas de atuar nos ambientes e nas relações com parceiros. Preisler (18) observa, no estudo já citado, que as crianças se desenvolvem como parte de suas interações cotidianas na família: a micro-cultura da relação entre os pais e o bebê é que permite que o bebê tenha participação na macro-cultura da comunidade mais ampla.

É importante que as famílias tenham conhecimento sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança e considerem sua capacidade de se desenvolver. Nesse sentido, Lira e Schlindwein (26) afirmam que a falta de visão é percebida, como uma característica de fragilidade e vulnerabilidade e pode despertar nas pessoas durante as relações, sentimentos de piedade, surpresa e curiosidade. O sujeito pode ser visto como dependente, a partir de situações em que há necessidade de ser guiado, protegido e amparado. Esta visão pode causar uma relação de excesso de cuidado e falta de compreensão sobre as possibilidades desses indivíduos.

Esses sentimentos desenvolvidos pelas pessoas, na convivência com a criança com deficiência visual, podem dificultar seu engajamento social. Batista e Laplane (27), ao discutirem modalidades de atendimento em grupo, abordam questões relacionadas ao “isolamento social”. Nessa perspectiva, discutem as dificuldades que a criança com deficiência visual tem em experimentar lugares e papéis sociais valorizados, citando como exemplo o papel de liderança. Nos grupos de atendimento mostram que surgem situações em que os participantes se revezam para auxiliar um e outro, vivenciando momentos de liderança e sucesso.

Nunes e Lomônaco (15) em contribuições sobre aspectos do desenvolvimento, com foco nas potencialidades das pessoas com deficiência visual, destacam que é importante que as relações com as pessoas com deficiência não enfoquem apenas os limites e déficits das pessoas cegas, mas busquem compreender a forma como essa pessoa se constitui e percebe o mundo, de modo a não querer transformar os cegos em videntes, e nem tampouco impor conceitos, padrões e valores dos que veem. Afirmam ser importante que o adulto procure entender as limitações da ausência de visão e analise as condições de vida na família, escola e em outros grupos de referência, para buscar facilitar o desenvolvimento desse indivíduo. Quando o adulto compreende as formas como a criança aprende, pode orientá-la de forma mais específica e de acordo com as necessidades da criança com deficiência visual.

Quando se compreende a importância das relações e das experiências em situações de convívio social, é possível favorecer esses momentos e permitir que a criança tenha mais contato com ambientes sociais diversificados. Dias (28) afirma que as etapas da socialização da criança cega poderão processar-se normalmente, se esta encontrar oportunidades no seu meio sócio-familiar, que lhe permitam ultrapassar os obstáculos inerentes à sua deficiência.

A partir dessas considerações, observa-se que é nas relações com o meio social que o indivíduo vai construir uma imagem de possibilidades ou dificuldades em sua estruturação como ser social.

Esses estudos permitem afirmar que a construção de possibilidades de desenvolvimento para a criança com deficiência visual não depende apenas do

entendimento sobre como ela aprende, mas de como ela é concebida em relação ao seu valor social. Amiralian (29) considera duas concepções de inclusão da pessoa com deficiência visual. A primeira proposta discutida em seus estudos está mais voltada a programas de treinamentos que visam tornar o deficiente visual mais parecido com o vidente. A autora faz crítica a esse processo, por tentar tornar uma pessoa aquilo que ela não é. Traz ainda uma ideia de que ser deficiente visual é ser inferior e faltante. Esta concepção, segundo a autora, dificulta ainda mais a vivência social porque, se todas as suas percepções e conceitos são considerados inferiores, então, resta a esta pessoa a busca constante dos conceitos visuais que não lhe são acessíveis, a não ser pela fala dos videntes, o que os deixa novamente dependentes. Discute, então, uma outra possibilidade de inclusão da pessoa com deficiência visual, que teria como base, estruturar o ambiente, buscando respeitar o que a pessoa é.

Considerando-se essa concepção, a inclusão teria enfoque na busca por compreender a forma como essa pessoa se constitui, como se relaciona e percebe o mundo em que vive. Partindo dessa ideia, há maior possibilidade de orientação dos grupos de convivência (família, escola, comunidade) para facilitar o desenvolvimento desse indivíduo. Essa visão é adotada nessa pesquisa, na análise do brincar em grupos de crianças com alterações visuais, buscando a compreensão das maneiras como se relacionam com o brinquedo, entre si e com o adulto mediador.

Evidencia-se assim, que a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades da criança com deficiência visual depende sobremaneira das experiências que desenvolver com seus parceiros. Quanto mais a criança puder construir uma imagem positiva de si mesmo, com foco em suas capacidades, mais terá possibilidades de desenvolvimento e engajamento social. Para isso, destaca-se a importância de se compreender as especificidades nas formas de atuação desses indivíduos, para que sejam respeitadas e disponibilizadas condições adequadas para a aprendizagem.

2. OBJETIVO GERAL

Analisar o brincar de crianças com problemas visuais, na faixa etária de 5 a 8 anos, em grupos compostos por crianças com queixas/diagnósticos de deficiência visual (cegueira, baixa visão) ou alteração visual (estrabismo, alta miopia).

2.1 Objetivos específicos

Identificar e analisar formas de interação entre as crianças durante a brincadeira em grupo;

Identificar e analisar usos de objetos/brinquedos pelas crianças no grupo;

Identificar e analisar as formas de atuação do adulto, na relação com as crianças no grupo.

Discutir especificidades observadas nas interações no grupo, no que se refere às diferentes modalidades de problema visual.

Buscar informações, por meio de entrevistas, sobre as formas de brincadeira/lazer da criança em família.

3. MÉTODO

A análise microgenética de episódios foi a estratégia metodológica escolhida para nortear esta pesquisa, tomando-se como base os estudos de Carvalho e Pedrosa (30) e Góes (31). Envolveu análise qualitativa de episódios, a partir da transcrição de material videogravado.

3.1 Participantes

Participaram do projeto sete crianças com alterações visuais, com idades entre 5 a 8 anos, do município de Atibaia, cinco com diagnóstico de deficiência visual (cegueira ou baixa visão), duas com alterações refrativas (uma com miopia

e estrabismo e outra com estrabismo em ambos os olhos). Todas apresentavam queixas relativas a dificuldades escolares. As crianças tinham sido selecionadas por um processo de triagem de um serviço do município e foram observadas durante os atendimentos neste serviço, nomeado como Centro de Apoio e Atendimento ao Desenvolvimento Educacional (CAADE), da Secretaria Municipal de Educação do Município de Atibaia, descrito mais detalhadamente em tópico a seguir.

A pesquisa relata as observações realizadas em dois grupos, um com 3 crianças com idade entre 5 e 6 anos (Grupo 1), e o outro grupo com 4 crianças com idade entre 5 e 8 anos (Grupo 2).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCM-Unicamp (parecer nº 1126/2009), e os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2). As crianças participantes serão referidas por nome fictício em todos os relatos.

Para a participação foram considerados critérios de inclusão:

- a) Autorização dos pais/responsáveis por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- b) Idade de acordo com a estipulada para a formação do grupo.
- c) Apresentar alterações visuais e dificuldades escolares.

Do Grupo 1 fizeram parte três meninos, descritos a seguir:

Quadro 1: Participantes grupo 1

Participantes	Idade	Diagnóstico	Escolaridade
Guilherme	5	Cegueira por Retinopatia da prematuridade	Último ano da Educação Infantil
Carlos	5	Microcefalia e Baixa visão	Último ano da Educação Infantil
Kleber	5	Catarata Congênita e Baixa Visão	Último ano da Educação Infantil

Guilherme, 5 anos e 6 meses. De acordo com relatório médico, apresentava cegueira, devido à retinopatia da prematuridade por descolamento de retina, após permanência na incubadora em decorrência do nascimento prematuro (7 meses). Tinha percepção de luz e de alguns vultos. Nas observações em atendimento no CAADE reconhecia as letras do primeiro nome em Braille e montava seu nome com letras móveis. Manuseava tipos variados de brinquedos (jogos de encaixe, miniaturas de animais, carros, instrumentos musicais, bolas, massa de modelar, entre outros), principalmente os que emitiam algum som. Em alguns atendimentos realizava as atividades, criando personagens e fazendo de conta que era outra pessoa (amigos, professores, etc). Estava matriculado no último ano da Educação Infantil. A professora relatou que sentia dificuldades na adaptação de materiais para a criança, que reclamava se ficava ocioso ou quando repetiam muito o uso do mesmo material. No parque costumava brincar com a monitora, sozinho ou com uma amiga com quem tinha mais afinidade. Vivia com a mãe, o irmão gêmeo, avó materna, tia materna e primo. A mãe relatou que buscou orientações desde o nascimento da criança realizando a cirurgia a laser, com poucos resultados, terapias de estimulação precoce e fisioterapia, em decorrência de uma dificuldade motora apresentada pela criança, na lateral esquerda do corpo. Afirmou que os irmãos mantinham uma boa relação e mostrou preocupação nos momentos em que o irmão não deixava Guilherme fazer algumas ações, afirmando que não podia por ser cego.

Carlos, 5 anos e 10 meses. Constava em relatório médico o diagnóstico de baixa visão e quadro de microcefalia². Nas descrições diagnósticas relatava-se palidez nas papilas e alterações no desenvolvimento global. Segundo observações em atendimento no CAADE, dispersava-se com frequência numa conversa ou atividade escolar, fazendo perguntas fora do contexto. Mostrava-se agressivo em algumas situações, esquivando-se de contato físico e do envolvimento com o

² Microcefalia (33): é uma doença neurológica caracterizada pelo tamanho muito pequeno da cabeça em relação à idade ou ao sexo do bebê ou da criança. A microcefalia pode ser congênita, adquirida ou desenvolver-se nos primeiros anos de vida. O desenvolvimento das funções motoras e da fala pode ser afetado. A hiperatividade e o retardo mental são comuns. Podem ocorrer convulsões, fraqueza dos membros, quadriplegia e paralisia.

grupo, procurando brincadeiras individuais. Escrevia o primeiro nome em letras grandes e seus desenhos eram garatujas (sem formas definidas). Estava matriculado no último ano da Educação Infantil. No ano da realização do projeto, a escola havia solicitado um acompanhante escolar para auxiliá-lo nas atividades, por apresentar muita agitação, por não se manter concentrado nas atividades e apresentar dificuldades na realização das atividades escolares. Vivia com a mãe e dois irmãos mais velhos. A mãe relatou que Carlos era muito agitado, e não costumava seguir as orientações e ordens dela. Segundo seu relato, “só pára um pouco para assistir desenhos e jogar vídeo game”. Afirmou que ele costumava ficar com os irmãos, enquanto ela trabalhava (trabalho remunerado, realizado em casa) e que se desentendiam muito.

Kleber, 5 anos e 10 meses. Segundo relatório médico, apresentava quadro de catarata congênita e baixa visão. A visão do olho direito era de vultos, fazendo maior uso da visão lateral do olho esquerdo. Aguardava cirurgia para remoção da catarata. Nas observações em atendimento no CAADE, a criança tendia a brincar sozinha, e se comunicava pouco. Escrevia o primeiro nome em letras grandes e aproximava a cabeça do papel para ver seus traçados. Desenhava com cores fortes e traçava formas com pouca definição. A criança tinha acompanhamento fonoaudiológico, por apresentar dificuldades de linguagem (trocas fonêmicas e gagueira). Frequentava o último ano da Educação Infantil. Morava com a mãe e o pai. Segundo relatos da mãe, buscou orientações quando o filho começou a apresentar muitas dificuldades na escola, sendo muito agitado e apresentando dificuldade para se concentrar nas atividades propostas. A mãe relatou preocupação quanto ao comportamento de K, sempre muito sério, às vezes nervoso e impaciente. Nos momentos de maior agitação K apresentava dificuldades para falar (gagueira), desistindo de falar ao perceber a dificuldade dos familiares para entender suas colocações.

No grupo 2, as crianças participantes eram duas meninas e dois meninos, descritos a seguir:

Quadro 2: Participantes do grupo 2

Participantes	Idade	Diagnóstico	Escolaridade
Joana	5	Síndrome de Stickler - fissura palatal, alta miopia, pontos de descolamento de retina, perda auditiva	Último ano da Educação Infantil
Cesar	6	Distúrbio fonoarticulatório, alterações no desenvolvimento, miopia e estrabismo.	Último ano da Educação Infantil
Rodrigo	7	Estrabismo em ambos os olhos	Primeiro ano do Ensino Fundamental
Bianca	8	Baixa visão e alterações no desenvolvimento nos aspectos emocionais e de aprendizagem	Segundo ano do Ensino Fundamental

Joana, de 5 anos e 10 meses, constava em relatório médico o diagnóstico de Síndrome de Stickler (SS)³. Apresentava as seguintes características típicas da SS: olhos grandes e proeminentes, base nasal baixa, nariz com dorso fletido, fissura no palato, alta miopia e pontos de descolamento de retina, perda auditiva, atraso no desenvolvimento motor (andou com 2 anos) e atraso na aquisição da fala. Em atendimento no CAADE, observou-se que, em decorrência da fenda palatal, tinha dificuldades para se comunicar, sendo difícil a compreensão de sua fala. Em alguns momentos em que era solicitada a repetir a fala, negava-se e mostrava irritação, baixando a cabeça e desviando o olhar. Sabia grafar o primeiro nome e conhecia algumas letras do alfabeto, além das letras do próprio nome. Escolhia com frequência jogos como quebra-cabeça, dominó, jogos de montar, aproximando-os dos olhos quando as figuras tinham muitos detalhes e eram muito pequenas. Era atendida no serviço municipal por fonoaudióloga e psicopedagoga. Estava matriculada no último ano da educação infantil na rede municipal de

³ Segundo Stickler GB, Belau PG, Farrell FJ, Jones JD, Pugh DG, Steinberg AG, et al. (Dias, Salem e Filho (33), Várias são as alterações clínicas da SS, dentre as quais: problemas cardíacos, faciais, perda auditiva, além de alterações orais e ósseas. Em relação às alterações oculares, a SS tipo I caracteriza-se por apresentar descolamento de retina, cegueira, glaucoma, catarata, alterações vítreas e alta miopia. A SS tipo II também pode apresentar descolamento de retina, catarata e glaucoma, além de miopia antes de 6 anos de idade, sinerese vítrea, degeneração vítrea, atrofia difusa do epitélio pigmentar da retina, dentre outras. Já a SS tipo III não está relacionada a achados oculares.

ensino. De acordo com relatos da professora, sabia escrever seu nome, reconhecia as letras do alfabeto e gostava muito de desenhar. Relacionava-se bem com todos os colegas e brincava em todos os brinquedos do parque. Em seus desenhos, representava formas definidas e compreensíveis. Vivia com os pais e irmãos mais velhos. A mãe relatou que Joana mostrava irritação em momentos que não compreendiam sua fala. A própria mãe afirmou ter dificuldade para entender as falas da filha e relatou que, quando ela era solicitada a falar mais devagar, se negava a repetir. Segundo a mãe, “cruzava os braços, mostrando estar brava.”

César, com 6 anos e 6 meses. Segundo relatório da fonoaudióloga apresentava “distúrbio fonarticulatório (troca de r por l) e dispersão textual (respostas diferentes do contexto da pergunta)”. Em relatório do neuropediatra constava a informação de “alterações do desenvolvimento global.” (a mãe relatou que a criança demorou a andar e apresentou problemas de equilíbrio e crescimento acima do normal para a idade). Usava óculos para correção de miopia e tampão para correção do estrabismo. Mesmo com o uso dos óculos, costumava aproximar os objetos do rosto e aproximar-se do papel para a leitura. Foi possível observar no serviço de atendimento que se comunicava por meio de frases simples e tinha dificuldade em manter o contexto no diálogo com parceiros. Em observações na escola, durante as brincadeiras ao ar livre, caía com frequência, esbarrava e irritava-se facilmente com os colegas, sendo agressivo quando não compreendido ou atendido. Frequentava o último ano da educação infantil. Nos relatórios de avaliação escolar, constava excessiva agitação da criança, com brincadeiras agressivas e em momentos inoportunos, e pouca concentração nas atividades, o que o levava a se atrasar e não conseguir concluí-las. Sabia escrever o nome completo e conhecia algumas letras do alfabeto além das letras do próprio nome. Não estava alfabetizado. Morava com a mãe e o padrasto. A família queixava-se da agitação e agressividade de César, dizendo que ele “não sabia brincar”.

Rodrigo, 7 anos e 1 mês, apresentava estrabismo em ambos os olhos. Segundo relatório oftalmológico, fazia uso de tampão, e necessitava de cirurgia

para correção do estrabismo. Foi possível observar durante atendimento do serviço que estava alfabetizado. Escrevia e lia pequenos textos, com dificuldade e lentidão. Estava matriculado no primeiro ano do ensino fundamental. Na escola tinha dificuldade para realizar as atividades, principalmente em Matemática. A professora relatou que a criança se atrasava nas atividades e não conseguia concluí-las. Durante as aulas era muito agitado e disperso, apresentando dificuldade na compreensão do que era proposto e saía do lugar com freqüência. Morava com o pai, a mãe e irmãos (3 meninos: 3, 5 e 8 anos e uma irmã de 2 anos). A mãe relatou que em alguns momentos era muito disperso, e que era agressivo com os irmãos, tendo melhor relacionamento com o irmão de 5 anos.

Bianca, com 8 anos e 2 meses, de acordo com relatório médico e psicológico, apresentava baixa visão em decorrência de toxoplasmose⁴ e “alterações no desenvolvimento, referentes ao aspecto emocional e de aprendizagem”. Foi possível observar durante o serviço de atendimento que apresentava fala infantilizada, e procurava, na maioria das brincadeiras, assumir o lugar do bebê. Escrevia seu nome completo e conhecia todas as letras do alfabeto. Quando era solicitada a escrever, conseguia redigir palavras simples. Quando solicitada a ler, dizia não saber, mas conseguia ler palavras curtas e simples. Estava matriculada no segundo ano do ensino fundamental. De acordo com relatos da professora, a criança conhecia letras, copiava conteúdos da lousa com lentidão, o que dificultava o término de suas atividades e não conseguia ler. Às vezes era preciso que ficasse mais tempo na sala para terminar de copiar os conteúdos. Relacionava-se com poucos colegas, demonstrando ser bastante seletiva na escolha de amizades, tendendo a brincar sozinha. Morava com a família adotiva, pai, mãe e avó materna. Os pais recebiam acompanhamento psicológico no posto de saúde da cidade, sendo a criança, o foco da terapia.

⁴ Segun Kompalic-Cristo, Britto e Fernandes (34) a Toxoplasmose durante a gravidez, pode ocasionar a chamada tetrade de Sabin, em que o feto apresenta hidrocefalia, com macro ou microcefal, retinocoroidite, calcificações cerebrais e retardo mental ou perturbações neurológicas; o recém-nascido também pode apresentar lesões cerebrais e alterações oculares, como graus variáveis de degeneração e edema de retina, lesões vasculares da coróide, neurite óptica, microftalmo, nistagmo, estrabismo, entre outras. Entre as manifestações neurológicas podem ser citadas as perturbações psicomotoras, convulsões. As crianças que sobrevivem à toxoplasmose congênita são, na maioria das vezes, mentalmente comprometidas.

3.2 Contexto de observação

A pesquisa ocorreu durante os atendimentos que aconteceram uma vez por semana, com sessões de duração média de 40 minutos. As filmagens foram feitas por um período de três meses no CAADE, um serviço de atendimento a crianças com deficiência descrito a seguir.

3.3 Caracterização do Serviço

O Centro de Apoio e Atendimento ao Desenvolvimento Educacional (CAADE) é um serviço vinculado à Secretaria Municipal de Educação do município de Atibaia. O serviço presta apoio para as escolas municipais (creche, Infantil, Fundamental I e EJA-Ensino de Jovens e Adultos), com foco na inclusão das crianças com deficiência no ensino regular e atendimento a crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Os atendimentos consistem em acompanhamento fonoaudiológico, psicológico, psicopedagógico, pedagógico (alguns com foco em psicomotricidade) e fisioterapêutico. Os profissionais são especializados em atendimento às pessoas com diagnósticos de deficiência visual, auditiva, intelectual e física, bem como de autismo e distúrbios de aprendizagem. As crianças deslocam-se até o serviço utilizando vale transporte fornecido pela Secretaria da Educação. Participam de atendimentos em várias modalidades (definidas de acordo com cada caso), incluindo atendimento individual, em pequenos grupos (em torno de quatro crianças), ou em grupos maiores (psicomotricidade, com até 15 crianças).

No município, também havia outra modalidade de atendimento: AEE- Atendimento Educacional Especializado, com salas especializadas em algumas escolas-pólo. As salas eram equipadas com brinquedos e materiais específicos para atendimento em cada área da Educação Especial.

O presente estudo se refere a uma das modalidades de atendimento do CAADE, a crianças com deficiência visual. O grupo era acompanhado pela pesquisadora, com formação em Pedagogia, Psicopedagogia e especialização em Deficiência Visual, responsável pelo presente trabalho de pesquisa. As crianças

participantes já eram atendidas individualmente pela instituição, com exceção de Rafael e Kleber. Para a organização da pesquisa, passaram a ser atendidas em grupo.

3.4 Materiais e equipamentos

A pesquisa aconteceu em duas das salas do Serviço. O Grupo 1 utilizou a mesma sala em todas as sessões (sala I). A sala era organizada com uma mesa pequena com quatro cadeiras, dois armários na parede oposta à porta, uma caixa de madeira no chão (baú), uma mesa com computador e duas cadeiras para adultos. Para acomodar melhor as crianças e delimitar melhor o espaço para a referência de Guilherme, era colocado um tapete de EVA no chão, onde os brinquedos foram disponibilizados.

A sala utilizada pelo Grupo 2 (sala II) era composta por uma mesa pequena com quatro cadeiras, uma mesa para o computador com uma cadeira, uma mesa com duas cadeiras para adultos, três armários e um espaço livre no meio da sala, onde não foi colocado nenhum tipo de tapete. Somente na primeira sessão do grupo 2, foi utilizada a sala I, por uma questão de organização da instituição.

Os brinquedos utilizados foram variados, tais como: miniaturas relativas a utensílios de cozinha, mobiliário de casa, animais e meios de transporte, instrumentos musicais, bonecos de pano, materiais de encaixe, blocos de madeira, massa de modelar, entre outros. Houve uma preocupação na escolha dos brinquedos, de acordo com as necessidades das crianças com deficiência visual que faziam parte do grupo. Foram selecionados brinquedos e miniaturas de objetos com tamanhos variados (acima de 15 cm) com cores fortes, brinquedos sonoros e com atrativos para a exploração tátil.

Para filmagem foi utilizada uma câmera digital de marca Sony Cyber Shot 12.1. Para a transcrição, foram utilizados DVDs e um HD externo da marca Sony.

3.5 Procedimento de coleta de dados

A pesquisadora apresentou a proposta de estudo para a coordenação do CAADE, que, após analisar o projeto, permitiu que a pesquisa fosse realizada com as crianças atendidas no local. Após aprovação do projeto no Comitê de Ética (FCM-Unicamp), foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) à instituição e outro às famílias (Anexos 1 e 2, respectivamente). Após a obtenção do consentimento, foram organizados dois grupos de crianças, em uma das salas da instituição.

Para cada um dos grupos, foram realizadas 8 sessões, por um período de três meses, ao longo de um semestre letivo. A pesquisadora em atuação no grupo tinha como proposta dispor condições para brincadeiras entre as crianças (o que envolveu o planejamento do espaço e a escolha dos brinquedos) e conduzir as atividades de forma a permitir iniciativas por parte do grupo. Ao longo das atividades, fez intervenções em que buscou encorajar as interações entre as crianças e ampliar as possibilidades de elaboração das brincadeiras, além de buscar atender às necessidades específicas das crianças (por exemplo, localização e descrição de materiais para a criança cega; orientação de exploração de objetos para as crianças com baixa visão).

Os pais das crianças foram entrevistados, no que se refere às formas de brincar apresentadas por essas crianças. As entrevistas aconteceram no semestre subsequente, depois que a coleta de dados com as crianças já havia sido realizada. Foi realizado um pré-teste do roteiro de entrevista, com a mãe de uma criança da instituição que não participou do grupo observado. Não foram necessárias modificações no roteiro após o teste. As entrevistas foram realizadas de acordo com roteiro para entrevista semi-estruturada, apresentado no Anexo 3.

Foi realizada uma pesquisa nos prontuários das crianças participantes, como forma de coletar dados diagnósticos e relatórios complementares, que pudessem auxiliar na análise das observações.

Foi planejada uma reunião com os pais, a ser realizada depois da conclusão do projeto, para apresentar os resultados do trabalho, discutindo suas implicações para o desenvolvimento das crianças.

3.6 Procedimentos de análise de dados

A transcrição e análise das videograções baseou-se na proposta de Góes (31), segundo a qual são transcritos e analisados episódios significativos, de acordo com a perspectiva histórico-cultural. Góes (31) afirma que esse tipo de análise surgiu das proposições de Vygotsky, segundo as quais os processos de desenvolvimento humano ocorrem nas relações com o outro e com a cultura. Góes (31) afirma que:

“essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais - daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais” (p. 15).

Para o presente estudo, considera-se que essa análise é relevante, pela possibilidade de observação e análise das interações entre as crianças em grupo, e a possibilidade de identificar formas de atuação e influência do adulto, que podem estar relacionadas ao desenvolvimento das crianças observadas (o que exige um trabalho de interpretação dos episódios observados).

A partir do exame das transcrições, foram selecionados episódios para análise, sendo adaptada a definição de Carvalho e Pedrosa (30), segundo a qual episódio consiste em “uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto” (p. 432). Na organização dos episódios para esta pesquisa, essa definição precisou de adaptações, pois as autoras referidas estudaram crianças pequenas, em que o arranjo grupal ou a atividade conjunta tinha duração menor que no caso deste estudo. Já no presente estudo, os arranjos que compunham a atividade eram mais elaborados, duravam vários minutos e eram interligados a novos arranjos. Dessa forma, o recorte de episódio envolveu a seleção de um aspecto ou tema específico, que constituísse uma unidade relativamente curta, de forma a viabilizar a análise proposta.

3.7 Critérios para a escolha de sessões e de episódios

Como proposta inicial para o presente estudo, definiu-se que, para a análise, seriam buscados episódios em todas as sessões realizadas. Entretanto, o grande volume de material gerado levou à necessidade de uma seleção. O exame preliminar das sessões indicou que as crianças se mantinham por períodos relativamente longos de tempo em cada atividade, e que estas se sucediam de forma contínua ao longo da sessão, com a manutenção de uma temática e suas variações. Considerou-se, então, que a retirada de episódios isolados de cada uma das sessões deixaria de contemplar essa continuidade. Optou-se, então, pela análise mais completa de algumas sessões, que incluiu identificação e análise de episódios, bem como descrição e considerações mais gerais sobre a sessão como um todo.

Foram estabelecidos os seguintes critérios para a escolha das sessões:

1- Número de crianças participantes: foram escolhidas sessões com maior número de crianças participantes, a saber: mínimo de duas crianças para o Grupo 1, e de três crianças para o Grupo 2. Essa escolha foi feita, tendo em vista o número total de crianças que compunham os grupos (três e quatro, respectivamente).

2- Posição da sessão na sequência de sessões: as sessões foram numeradas sequencialmente e divididas em dois blocos. Foram escolhidas: uma sessão do primeiro bloco e duas sessões do segundo bloco. Considerou-se que seria relevante ter mais sessões no segundo bloco, porque, no decorrer das sessões, seria provável que as crianças tivessem se familiarizado com essa forma de trabalho em grupo e poderiam ter estabelecido formas mais complexas e estáveis de relacionamento com os parceiros.

3- Tempo de permanência da brincadeira no mesmo enredo/tema: foram escolhidas sessões em que se constatou, pelo exame inicial das mesmas, que ocorriam vários exemplos de brincadeiras em que o enredo, ou tema, era mantido por maior tempo, em comparação com outras sessões.

4- Presença de exemplos de formas complexas e interativas de brincadeira, indicadas pela presença significativa de episódios classificáveis de acordo com as categorias *Atividade Conjunta* (no que se refere às “Formas de interação entre as crianças”) e *Atividade de faz de conta – cena* (no que se refere aos “Usos de Objetos”), conforme descrição de categorias apresentada a seguir.

Dessa forma, buscou-se identificar exemplos de atuação das crianças que evidenciassem suas competências, em consonância com as colocações de Vygotsky (3) sobre a importância de identificar habilidades, especialmente aquelas em início de desenvolvimento.

3.8 Categorias de Análise

Como apoio à análise de episódios e sessões, foi elaborado um sistema de categorias, que abrangeu os seguintes aspectos: Formas de Interação (criança-criança e adulto-criança) e Usos de Objetos.

No que se refere às **Interações criança-criança**, foram observadas suas formas de relacionamento, organizadas em categorias descritivas de: *Ação individual*, *Ações dirigidas ao parceiro* (envolvendo relações de *afinidade* ou *oposição*) e *Ação conjunta*.

Quanto às **Interações adulto-criança**, foram elaboradas categorias relativas às falas do adulto direcionadas às crianças. Foram destacadas três formas de intervenção do adulto, em que não havia sugestões para ação das crianças: *Comentário*, *Avaliação positiva* e *Desaprovação*. Outras três categorias envolveram exemplos de sugestão para ações das crianças: *Sugestão para uso do objeto ou organização do espaço*, *Sugestão para faz de conta* e *Sugestão para integração*.

No que se refere ao **Uso de objetos**, envolvendo os brinquedos disponibilizados para o grupo, foram elaboradas categorias relativas ao tipo de brincadeira estabelecida, que poderia envolver: *Exploração/montagem* ou diferentes Modalidades de Faz de conta, a saber: *Explicitação de Planos*, *Faz de conta simples* e *Faz de conta com a organização de cenas*.

As categorias são definidas e apresentadas a seguir.

FORMAS DE INTERAÇÃO

Interação Criança – Criança.

1. **Atividade individual (AI):** atuação da criança sem relação aparente com as ações dos parceiros.

Ex: Carlos brinca com o carro, faz sons, derruba os blocos, sem se dirigir aos parceiros. – *Ação individual.*

César explora o jogo “Pequeno Engenheiro”, monta, desmonta, sem se relacionar à brincadeira das outras crianças. – *Ação individual*

2. **Atividade dirigida ao parceiro - afinidade (ADA):** comentário e/ou atuação da criança em direção ao parceiro ou ao grupo, que mostrem tendência cooperativa em relação às atividades desse(s) parceiro(s), sem configurar uma ação conjunta.

Ex. Carlos brinca com um boneco, e faz de conta que é um lobo, soprando a casa do porquinho – *Ação individual.* Guilherme faz uma construção para seu carro, uma casa com blocos de madeira – *Ação individual.* Quando Carlos sopra a casa do porquinho, Guilherme dirige-se a Carlos, diz: “Lobo bravo hein!” – *Ação dirigida ao parceiro – afinidade* e retoma em seguida sua brincadeira – *Ação individual.*

3. **Atividade dirigida ao parceiro - Oposição: (APO):** comentário e/ou atuação da criança em direção ao parceiro ou ao grupo, que mostrem oposição em relação às atividades desse(s) parceiro(s), sem configurar uma ação conjunta.

Essa oposição pode ser: a) direta, impedindo ou dificultando a execução; b) por meio de comentários e/ou brincadeiras provocativas, ou que assustem o parceiro, e que podem dificultar o desenvolvimento das brincadeiras.

Ex: Bianca anuncia que fará uma pizza para os amigos. Vai até o forno e faz gestos, simulando a preparação da massa, utilizando massa de modelar. *Ação dirigida ao parceiro – afinidade.*

César pega um pouco de massa e coloca sobre a massa de Bianca dizendo estar jogando cimento na pizza. Bianca fica irritada e briga com César. *Ação dirigida ao parceiro – oposição.*

4. Atividade Conjunta (ACC): atuação das crianças com elaboração conjunta de brincadeira, que pode ser só verbal ou incluir execução. A idéia pode ter partido de um dos participantes, ou de vários, e precisa ter tido continuidade pelos demais.

Ex: Guilherme inicia uma brincadeira com instrumentos musicais. Propõe a formação de uma banda e as outras crianças concordam. A partir desse momento, organizam a brincadeira juntos, em torno do enredo da banda. *Ação conjunta.*

Interação Adulto- Criança:

Constatação e avaliação (sem sugestão de ação):

1- Comentário (C): pergunta, constatação, explicação, expansão (verbalizações sobre ações da criança em que são acrescentadas explicações, respostas e demonstrações) relativas às ações da criança, sem uma avaliação do que está sendo feito.

Ex: “O que você está fazendo?”

“O que é?”

“O que parece?”

“Olha esse boneco!”

Como é esse carro?

“O que está acontecendo aí?”

“Assaltar é quando alguém pega suas coisas, rouba você, entendeu?”
(depois que a criança mencionou “assalto” e pediu explicações).

2- Avaliação positiva (AP): comentários relativos às ações da criança, envolvendo aprovação / elogio.

Ex: “Humm!”(tom de aprovação). “Nossa!” (tom de admiração)

“Olha, o Rodrigo já conseguiu montar a casa!” (em tom de aprovação)

“Muito bem!”

3-Desaprovação (D): comentários relativos às ações da criança, envolvendo advertência sobre riscos, informação e explicação sobre erros, ou desaprovação.

Ex: “Cuidado, César!”

“Assim não pode, Carlos.”

“Os seus amigos não estão gostando dessa brincadeira.”

Sugestão para ação:

4-Sugestão para uso e localização do objeto (SUO) comentários relativos às buscas e ações da criança, com sugestão para busca, exploração / montagem de objetos, não configurando faz de conta.

Ex. “Tem mais blocos para montar ali.”

“Esse brinquedo é de encaixar.”

“Gui, vai mais pra direita, que tem os blocos de madeira.”

5-Sugestão para faz de conta (SFC): comentários relativos às ações da criança, com sugestão para a realização de brincadeiras de faz de conta (sem foco na integração entre crianças).

Ex. “Aqui tem uns blocos para fazer uma casa!”

“Que tal fazer um bolo de morango com essa massa?”

“Com esse brinquedo dá pra fazer casa, castelo, cidades...”

6-Sugestão para Integração (SI): comentários relativos às ações da criança, que indicam a intenção de integração das crianças presentes no grupo na mesma brincadeira e/ou diálogo.

Ex. “Que tal fazer uma casa, a Joana e a Bianca?”

“Carlos, pega o brinquedo para o Guilherme?”

USOS DE OBJETOS

Envolve os vários tipos de usos de objetos, incluindo: a exploração simples dos brinquedos de acordo com seus atributos físicos (girar uma roda, amassar, enrolar a massa de modelar, empilhar blocos); as elaborações simbólicas com os objetos (criar uma “casa” com os blocos, ou uma “cidade” com a massa de modelar) e a criação de cenas e enredos. Esses usos podem ser observados com objetos ou brinquedos miniatura (ex: carros, mobiliário de casa, animais, etc) ou com brinquedos pouco estruturados (ex: massa, blocos, etc.).

1. Busca/ Exploração/ Montagem (BEM): a criança busca ou manuseia objetos em termos de seus atributos e exigências do mesmo, podendo ou não descrever essas ações, e sem caracterização de faz de conta.

Ex: separar, juntar, encaixar, desencaixar, empilhar, criar formas com massa (sem atribuição de significado), movimentar carrinho (sem elaboração de faz de conta), fazer fila de blocos.

2. Faz de conta- Plano (FCP): a criança apresenta planos de construção, previsão de cena com verbalizações e gestos, sem execução dessas cenas. Pode ter contato com objetos, mas não de forma a executar o plano.

Ex: Essa vai ser a montanha da cidade! (tocando blocos e eventualmente empilhando poucos, sem uma execução que remeta à construção de montanha).

“Esse vai ser o monstro!”

Nesses exemplos, as crianças anunciam a idéia e não dão continuidade à brincadeira.

3. Faz de conta simples (FCS): a criança manuseia objetos com alguma atribuição de significado faz de conta, que ultrapassa a menção aos atributos físicos desse objeto.

Ex: A criança pega um boneco de pano com a forma humana, diz: “Esse é o lobo” e faz algum uso do objeto que corresponde ao que anunciou.

A criança pega um boneco e diz que vai colocá-lo para dormir, ou levá-lo para passear (e executa parte dessas ações).

“Essa vai ser a montanha”. (a criança pega a massa e executa um formato que ela descreve como proposto).

4. Faz de conta – Cenas (FCC): as crianças manuseiam objetos em atividade conjunta (categorias 3 e 4 relativas à interação entre crianças), com criação de enredos ou histórias para a brincadeira.

Ex. cena de brincadeira que remete à história dos três porquinhos, com participação de várias crianças.

4. RESULTADOS/DISCUSSÃO

A análise de dados envolveu: entrevistas com as mães e análise de sessões, para os Grupos 1 e 2.

Entrevistas com as mães: As anotações na íntegra das entrevistas com as mães dos participantes são apresentadas no Anexo 3. As principais informações foram sintetizadas em quadros, apresentadas juntamente com os resultados do respectivo grupo de crianças.

Análise das sessões: Conforme descrito na seção de Método, foram selecionadas para análise três sessões para cada grupo. O exame das sessões e transcrições levou à identificação do assunto principal das brincadeiras em cada sessão, conforme indicado no Quadro 3.

Quadro 3: Relação de sessões analisadas, e assunto principal das brincadeiras observadas em cada sessão.

Grupo	Sessão	Posição na sequência	Assunto Principal
G1	A	1ª	O lobo e o porquinho
	B	6ª	O gato, a banda e o motoqueiro
	C	7ª	O motoqueiro, a Capoeira e o “Bon Odori” ⁵
G2	A	4ª	Pai, mãe e filhos
	B	6ª	A construção e as comidinhas de massinha
	C	7ª	A cidade

A análise das sessões envolveu as seguintes tarefas:

-Gráfico: confecção de gráfico representativo dos temas das brincadeiras e respectivas durações.

⁵ (35) Dança tradicional japonesa, praticada em comemoração ao período em que as os vivos podem se reencontrar com as almas de seus antepassados. A dança consiste em uma sequência de passos simples em um trajeto circular, geralmente em volta de uma espécie de palco, o *yagura*, onde se posicionam os músicos que produzem ritmos em instrumentos que se assemelham a grandes tambores.

-Resumo da Sessão: elaborado a partir do exame da transcrição da sessão e das anotações em Diário de Campo.

-Episódios: seleção e análise de episódios, com base nas categorias elaboradas para o estudo.

-Comentários sobre a sessão.

Serão apresentados, inicialmente, os resultados relativos ao Grupo 1, e, em seguida, os do Grupo 2.

Grupo 1 - Entrevistas com mães

A síntese das entrevistas com as mães do Grupo 1 é apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 - Síntese das respostas das mães do Grupo 1.

CRIANÇA	BRINCADEIRAS EM GRUPO/ COM FAMÍLIA	BRINQUEDOS PREFERIDOS/ BRINCADEIRAS	JOGOS ELETRÔNICOS/ PASSATEMPOS	LAZER/ PASSEIOS COM FAMÍLIA
Guilherme	- Brincadeiras com a mãe: instrumentos musicais; - Brincadeiras com o irmão: dinossauros em miniatura - Brincadeiras com amigos: brincadeiras de faz de conta e jogos com bola.	- trem de sentar, com pedal; - instrumentos musicais (vários); - carrinhos pequenos e grandes, de empurrar e de fricção; - blocos de construção (Pequeno Engenheiro)	- Manuseio de videogame sem muito domínio; - <i>Diskman</i> ; músicas no rádio; Histórias gravadas; - Programas de TV (desenhos, filmes infantis programas para adultos).	- Passeios de bicicleta; Restaurantes; - Visitas a familiares e amigos; - Piscina; - Cinema; - Jogos em estádio;
Carlos	- Com a mãe e irmãos: Jogo de cartas (rouba monte), dominó de figuras; - Com os irmãos: esconde-esconde, pega-pega e futebol na rua.	- Joga bola; - Brincadeiras no banho com animais em miniatura - Pequeno Engenheiro, - boneco do Max Steel - carrinhos - brincadeiras de guerra com bonecos.	- Jogos de vídeo game. - Filmes e desenhos, programas de TV (desenhos e reportagens sobre futebol)	- Passeios de bicicleta
Kleber	- Com o pai: dominó, montar castelos com blocos de madeira, quebra-cabeça (4 peças) - Brincadeiras com vizinhos: faz de conta: escola e judô.	- Pequeno engenheiro, dominó, quebra-cabeça. - Transformers, Ben 10, Max Steel) e animais em miniatura, bonecos do Mac Donald; Cards do Pokemon, Restart e Cantoras Internacionais	- Jogos de vídeo game, judô - Leitura de livros - A mãe classificou como passatempo: lições e exercícios escolares (a criança não gosta)	Passeios com a família em lanchonetes, pizzarias e cinema (eventualmente); andar de bicicleta na praça com a mãe, visita a familiares.

O Quadro 4 mostra que, no que se refere a brincadeiras em família, há formas variadas de brinquedos e brincadeiras com as crianças. Destaca-se a

variedade de brinquedos disponibilizados a G, alguns sonoros, com tipos diversos de instrumentos musicais e brinquedos comuns (carrinhos, trem de sentar) além dos diversos programas de televisão relatados como passatempo. C faz uso de bonecos em miniatura e suas brincadeiras apresentam temática relacionada a lutas. Costuma também jogar vídeo game e assistir a programas diversificados de televisão. K faz uso de brinquedos em miniatura e destacou-se nos relatos da mãe, como um tipo de passatempo, lições escolares, que a mãe elaborava para o filho.

Nas atividades de lazer com a família, há mais relatos desses momentos para G e K e poucos para C. Observa-se que as famílias disponibilizam diversos tipos de brinquedos e buscam parceiros para proporcionar momentos de brincadeiras em grupo, com familiares ou na comunidade.

- Análise de sessões

G1-Sessão - O lobo e o porquinho

Crianças presentes: Guilherme (G), Carlos (C)

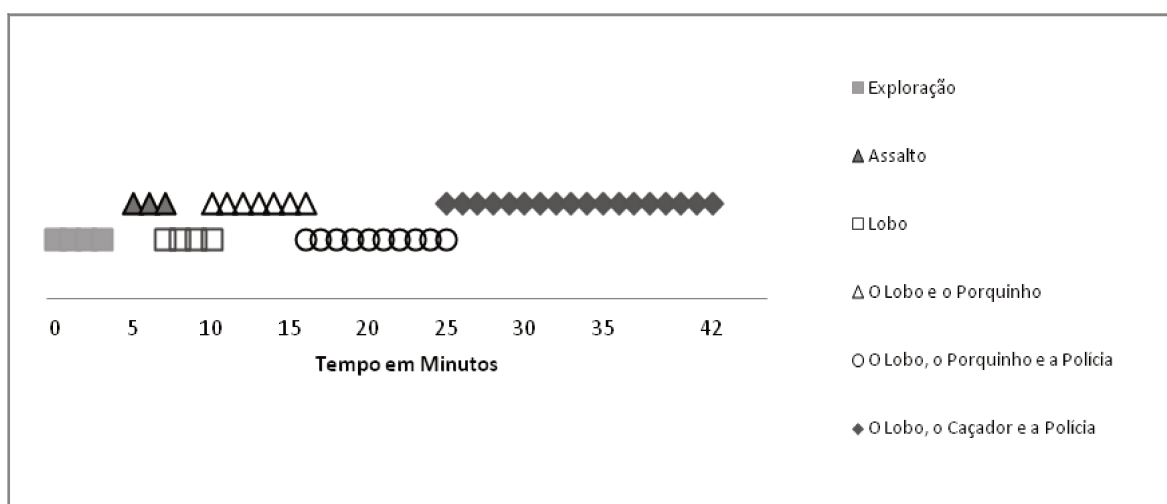


Figura 1: Sequência e duração dos temas das brincadeiras – Grupo 1

Materiais disponíveis: Na sala, os brinquedos foram disponibilizados sobre o tapete de EVA e sobre uma caixa de madeira (baú), incluindo: casa de plástico

com porta, janela e chaminé (“Casa das chaves”), carrinhos em miniatura, quatro bonecos de pano, blocos de madeira (“Pequeno Engenheiro” e “Lego Gigante”).

Descrição breve da sessão, relativa aos diferentes temas

Exploração: As crianças estão sentadas sobre um tapete de EVA. Carlos e Guilherme tiram os sapatos e se dirigem aos brinquedos. Carlos vai até os brinquedos primeiro. A Pesquisadora pede que C mostre os brinquedos para G. P descreve os brinquedos que estão disponíveis. C pega um boneco de pano sobre a caixa e observa e G pega um telefone sobre o tapete de borracha. G encontra os blocos de madeira e começa a empilhá-los. Encontra um carro próximo de sua perna. C pega o “Lego” e começa a encaixá-los.

O assalto: A brincadeira tem início de forma individual com um tema de faz de conta proposto por G, empilhando os blocos de madeira (“Pequeno Engenheiro”) dizendo ser um muro. G dialoga com P enquanto C brinca também com peças de encaixe em plástico (“Lego gigante”). G se mantém na atividade de construir e derrubar o muro, e diz que alguém quer assaltar o muro.

O lobo: C pega a “Casa das Chaves” e um boneco que diz ser o lobo. C começa a brincadeira, movimentando o boneco no papel de lobo fazendo uma voz grossa. Aproxima o lobo da casa e sopra a casa, dizendo que vai derrubá-la. G chama por C e pede que mande o lobo embora. Iniciam um diálogo sobre o lobo.

O lobo e o porquinho: G pede que C mande o lobo embora, e C sugere que G chame o porquinho. G chama e C pega outro boneco para representar o porquinho. G segue dialogando com C sobre a forma como o porco pode espantar o lobo. C simula brigas entre o porco e o lobo, movimentando os bonecos que representam os personagens.

O lobo, o porquinho e a polícia: G segue dramatizando o enredo que lembra a história dos três porquinhos, chamando a polícia para prender o lobo. Outro boneco é manipulado por C no papel da polícia, brigando e tentando pegar o lobo e o porquinho.

O lobo, caçador e a polícia: C pega um boneco e diz que é o caçador que vai matar o lobo. Na representação de C, o boneco que representa a polícia prende o boneco que representa o caçador por tentar matar o lobo, que também é preso pela polícia na casa de plástico representando a prisão.

G1-SA- Episódio 1: A ajuda do porquinho

(incluído no tema - O lobo e o porquinho)

Contexto: C movimenta o boneco que representa o lobo, fazendo o som de “urro”. G se assusta e estremece, derrubando as peças que empilhava para fazer uma casa.

1. G: *Eu já derrubei minha casa! Ele nem deu tempo de derrubar. E agora? O que que eu faço, Carlos?*
2. C: *O que é que você faz? Chama....*
3. G: *O que? O que é que eu chamo?*
4. C: *O porquinho que mora na minha casa...*
5. G: *Ô, porquinho!* (chama, atendendo prontamente à sugestão de C).
6. C: *O quê?* (com voz grossa, no papel de porquinho):
7. G: *Eu não quero mais esse lobo derrubando a minha casa!*
8. C: *O lobo?* C movimenta os dois bonecos de pano, como se estivessem andando no chão, um de frente para o outro.
9. G: *É! O que eu faço?*
10. C: *Eu preciso fazer uma coisa...* C abre a porta da casinha imitando a voz do porquinho. *Eu vou sair da minha casa e eu vou derrubar.*
11. C Simula uma luta entre o porco e o lobo com os bonecos de pano.
12. G: *Derrubar o quê?*
13. C Simula outra briga entre os personagens. Faz som alto: *Ooouuu!* Leva um dos bonecos para o alto e deixa cair no chão. Emite um onomatopaico de queda: *Puch!*
14. P: *O que aconteceu aí, Carlos?*
15. C pega o carrinho novamente e coloca dentro da casa.
16. C: *Derrubaram o lobo!*

17. P: *Quem derrubou o lobo?*
18. C: *O porco!*
19. G mexe os dedos dos pés, com as mãos colocadas sobre as pernas.
20. G: *Sabe por quê? Eu não queria que ele derrubasse a minha casa.*
22. G volta a pegar os blocos de madeira.
23. P: *Ah...*
24. G: *Que bom.*

Interação criança-criança

Descrição: G comenta as ações de C (“urro” do boneco que representa lobo). Os dois mantêm atividade classificável como *Ação Conjunta* (1 a 24), que se evidencia pelos diálogos voltados a “pedir ajuda” (3, 5, 9) e a simular luta entre lobo e porquinho (13).

Síntese: Neste episódio, pode ser destacado o fato de que C e G mantêm *Atividade Conjunta*, evidenciada pelos diálogos entre eles. A participação de C envolve manuseio dos bonecos, e a de G é centrada nos diálogos.

Interação adulto-criança

Descrição: O adulto tem falas classificáveis como *Comentários* (14, 17, 23) quando C movimenta o boneco que representa o lobo. Em geral, são perguntas para C (14, 17), que procuram levar C a descrever suas ações.

Síntese: Nesse episódio, P tem atuação voltada predominantemente para o encorajamento de descrição de ações por C, de forma a melhorar a compreensão de G sobre essas ações.

Uso do objeto

Descrição: as ações de G e C relacionam-se a cenas que lembram a história dos “Três Porquinhos”, classificáveis como *Faz de conta-Cena* (1 a 24). G pede orientações sobre como pode evitar o lobo (1,3). C orienta G a chamar o porquinho (2 e 4) e G chama o porquinho para ajudá-lo (5 e 7) seguindo a

proposta de C. C faz a voz do porquinho (6, 8, 10) e G continua a pedir orientação (9). C movimenta os bonecos simulando uma briga entre porco e lobo (11, 13).

Síntese: A cena, que lembra a história dos “Três porquinhos”, é articulada com o uso de bonecos nos papéis de lobo e depois do porquinho. C manipula um boneco que representa o lobo e G, ao pedir ajuda para se livrar do “lobo”, é orientado por C a chamar o porquinho. As atividades prosseguem depois que G segue a sugestão de C.

G1-SA- Episódio 2: Ligando para a polícia

(incluído no tema - O lobo, o porquinho e a polícia)

Contexto: Em momentos anteriores ao episódio apresentado, havia ocorrido novo exemplo de “ataque” do lobo e “defesa” pelo porquinho, comemorada por G com entusiasmo. G pergunta a C se os lobos vão aparecer novamente. C simula uma nova briga entre lobo e porco. G diz estar com medo. C esconde os lobos atrás de seu corpo e diz que G pode construir sua casa, pois os lobos já foram embora. G retoma a construção e C reaparece com os lobos, dizendo que não foram embora.

1. G: *E agora? O que que eu vou fazer?*
2. G: *Tia Letícia, vem dar uma ajuda, por favor?*
3. P: *O que que eu faço?*
4. G: *Não sei...*
5. C faz o som do urro do lobo.
6. G: *Chama a polícia!* Fala em tom alto.
7. P: *Tem um telefone aqui...* P aproxima o telefone de G.
8. G pega o telefone: *A, eu vou ligar para a polícia. Cadê a polícia? Faz movimento com os dedos, como se digitasse os números do telefone, emitindo som ao apertar as teclas. Pan, pan, pan pan pan pan . Alô! Quem fala? Ah, é a polícia? Tudo bem. Ah... Vem prender esse lobo? Tá bom.*
9. G desliga o telefone e muda o tom de voz como se fosse a polícia respondendo.
10. G: *Já tô indo! Pum!* (Emite som onomatopáico como se estivesse batendo em alguém, acompanhado por movimento com a mão).

11. P: *Tem um boneco aqui se você quiser que seja a polícia.* P aproxima o boneco da mão de G.
12. G pega o boneco de pano sugerido por P. Encosta em algumas peças do bloco que estava usando para construir e elas caem.
13. G: *Não. Pára! Muda o tom de voz. Já prendi o lobo.*
14. C olha para G com o boneco de pano escondido atrás de seu corpo.
15. P ri
16. G: *Que polícia malvada!* G ri.
17. C tira o lobo de trás do seu corpo e coloca na frente de G. Faz o urro do lobo novamente.
18. G dá um grito e balança o corpo: *Áiii!* Pega o telefone.
19. G: *Já tô indo! Já vou ligar de novo.*
19. C bate no braço de G com o boneco.
20. G: *Ai, que lobo bravo!*
21. C faz o urro do lobo novamente.
22. G: *Ô, ô, cadê esse lobo.* (G estica o braço com o telefone) *Liga pra polícia direto?*
23. P: *Liga você. Você já sabe o número.*
24. G: *Liga você, senão ele vai me comer.*
25. G faz movimentos com o dedo simulando apertar os botões do telefone.
26. G: *Alô! Quem fala? Ai, a polícia desligou.*
27. G faz movimento novamente, simulando apertar os botões do telefone e fazer outra ligação.
28. G: *Alô? Quem fala? É a polícia? Ah, polícia...vem aqui prender esse lobo?*

Interação criança-criança

Descrição: G mantém *Atividade dirigida ao parceiro- afinidade* (2,8), pedindo orientações para P sobre como pode evitar o lobo (2) e seguindo suas orientações para ligar para a polícia (8). Depois passa a *Atividade conjunta* com C (10 a 28), na qual C representa o lobo fazendo sons de “urro” (5) e G interpreta a polícia simulando prender o lobo (10, 11), achando graça da própria interpretação (14). C

observa as ações de G e reaparece com o lobo (16). G interpreta a polícia novamente (17). Quando C bate com o lobo em seu braço (19), volta a pedir ajuda para P (22, 24) e chama a polícia novamente, seguindo orientações de P (25, 27).

Síntese: Neste episódio C e G mantêm predominantemente atividade Conjunta: C é o “lobo” que ataca e assusta, e G busca formas de conter esse “lobo”, chamando a polícia.

Interação adulto-criança

Descrição: P faz *Comentários* (3, 23) sobre as perguntas de G seguindo o enredo de faz de conta, sem introduzir elementos novos além do que G já estava fazendo. Em outros momentos, atua com *Sugestão para uso de objeto* (7, 11) que são sugestões que auxiliam na participação no faz de conta e integram as ações de G e C. Quando G diz que quer chamar a polícia (6), P sugere que use o telefone e aproxima o brinquedo do corpo de G (7) e faz o mesmo quando aproxima um boneco, que sugere que represente a polícia (11).

Síntese: Nesse episódio, P tem atuação voltada predominantemente para facilitar as ações de G com os brinquedos e acompanhar a brincadeira das crianças. Esse acompanhamento envolve a manutenção do faz de conta já em andamento, e uma busca de facilitação das ações de G, para se defender do “lobo” representado por C. A forma de atuação parece ser a de intervir o menos possível, dando pistas para G atuar e não atuando em seu lugar.

Uso do objeto

Descrição: G faz uso de um telefone e de um boneco, em diálogo com C, mantendo *Faz de conta Cena*, ao chamar a polícia para ajudá-lo a prender o lobo (8, 10,).

C apresenta *Faz de Conta Cena* com G, montando representações de ações com os bonecos de pan e fazendo a voz do lobo (5, 14, 19, 21).

Síntese: No episódio, as ações de G e C relacionam-se ao enredo que envolve os personagens da História dos Três Porquinhos. G faz uso de alguns objetos e sugere novas situações para o enredo, como a prisão do lobo, que não

são seguidas por C, talvez pelo fato de G não atuar diretamente sobre o brinquedo manipulado por C (boneco que representa o lobo).

G1- SA- Episódio 3: A ajuda do porquinho

(incluído no tema - O lobo e o porquinho e a polícia)

Contexto: Este episódio vem em sequência ao episódio anterior. C pega uma miniatura de carro e emite som onomatopaico de buzina.

1. C bate no braço de G com o carro, fazendo o som de buzina.
2. P: *O que é isso?* P observa C movimentando o carro e se dirige a G. *Quem é, Gui?* P repete a pergunta dirigindo-se a C. *Quem é esse, Carlos?*
3. C: *Um carro.*
4. P: *Um carro, mas quem tá aí?* P pergunta sobre quem chegou no carro.
5. C: *O porco. Ele vai vim derrubar.*
6. P: *O porco também derruba a casa?*
7. C faz movimento com o boneco que representa o lobo correndo atrás do carro.
8. C: *Ele quer pegar o porco.*
9. G: *Quem?*
10. C: *O lobo! Vem cá pegar o porco!* C faz movimento com o boneco atrás do carro onde C diz que está o porco.
11. P: *Quem quer pegar o porco?*
12. G: *Quem?*
13. C: *O quem que está dentro do carro.* (C faz movimento com o carro correndo atrás do porco). *Ô, veja...veja, Gui, aqui, aqui, aqui...* (C continua fazendo movimento com o boneco e o carro para mais longe e olha para G quando fala pra ele olhar).
14. G levanta a cabeça na direção de C e volta a abaixar a cabeça.
15. P: *Quem tá correndo atrás do porco?*
16. C: *O lobo.*
17. P: *E agora?*
18. G: *Eu quero que ele pegue ele. Muito bem! Eba!* (G bate palmas em comemoração).

19. P: *Você quer que o lobo pegue o porquinho?*
20. G: *Eu quero, senão ele vai derrubar a minha casa.*
21. P: *Mas quem vai derrubar a casa, o lobo ou o porquinho?*
22. G: *O porco.*
23. P: *Mas, não é o lobo?* (Faz-se um breve silêncio). *Ih, eu não entendi nada.*
24. C: *É o lobo.*
25. P: *Carlos, quem derrubou a casa do Gui?*
26. C: *O lobo.*
27. P: *Ah bom...*
28. G: *Fala pra ele, fala pro lobo pegar o porco?*
29. C pega outro boneco de pano e diz:
30. C: *Olha dois lobos!*
31. G ri: *Dois lobos... Eu vou lá... pro meu carro de fogo. Tchau!* G pega um carro que está ao lado de sua perna e movimenta para frente, no chão.

Interação criança-criança

Descrição: G e C mantêm *Atividade Conjunta* durante todo o tempo do episódio (1 a 31). C muda o enredo da brincadeira, dizendo que o porco irá derrubar a casa (5). Movimenta o carro correndo atrás do porco, simulando uma perseguição do lobo ao porco (7, 10, 13). G comemora a ação de C (18). P faz perguntas, de modo a questionar a mudança no enredo, do lobo que derruba casas, para o porco que derruba as casas. C volta a responder que o lobo derruba a casa (24). G continua pedindo que o lobo pegue o porco (28). C segue mostrando dois bonecos, representando lobos (30). G pega um carro e diz estar indo embora (31).

Síntese: C atua movimentando brinquedos e propondo um enredo diferente para a brincadeira. G segue o enredo proposto por C.

Interação adulto-criança

Descrição: P segue fazendo vários *Comentários* (2, 4, 6, 11, 15, 17, 19, 21) e uma *Desaprovação* à mudança de enredo proposta por C (23). Os primeiros

Comentários são perguntas (2, 4) para facilitar a compreensão de G sobre as ações de C com o carro (objeto novo no enredo da brincadeira). Depois segue fazendo perguntas (6, 10, 15, 17,19) de modo a permitir a reflexão de C e G sobre a mudança no enredo proposta por C. Questiona C (24) pontualmente sobre uma ação do lobo em outro episódio, em que este personagem derruba a casa, não o porco, como afirma C neste episódio.

Síntese: A atuação de P por meio de perguntas, busca melhorar a compreensão de C e G sobre a mudança de enredo, e a continuidade da brincadeira em conjunto.

Uso do objeto

Descrição: C e G permanecem no enredo com personagens dos Três Porquinhos, com uma mudança no enredo proposta por C (5). G segue a proposta de C (18), de forma a continuarem atividade classificável como *Faz de conta-Cena* (1 a 31), neste episódio.

Síntese: Os participantes mantêm o enredo, de forma que C faz uso dos bonecos que representam o lobo e G apóia-se nos diálogos com C para dar continuidade ao enredo, com pouca manipulação de brinquedos.

Comentários/ Discussão (G1-SA)

Na sessão A, Guilherme e Carlos elaboram um enredo de faz de conta que perdura quase todo o período da sessão. No que diz respeito às análises pautadas no conjunto de categorias, no que se refere ao Uso de Objetos, as crianças apresentam, durante a maior parte da sessão, atividade classificável como *Faz de conta – cena*. Em relação à Interação entre as crianças, essa elaboração do faz de conta acontece a partir de sugestões das duas crianças, caracterizando essa interação como *Atividade conjunta*, durante quase toda a sessão. A história é organizada com elementos que lembram a história dos Três Porquinhos, com algumas alterações. Inserem no enredo alguns elementos novos como a polícia; porco reaparecendo de carro (2ª parte da sessão); prisão do lobo

e do caçador. As cenas são organizadas, em geral, com sequência lógica e coerência.

Retomando as discussões de Vygotsky (3) sobre a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil, é importante destacar suas colocações sobre a possibilidade de experimentar situações no brinquedo que não seriam possíveis na realidade, sugerindo que a criança se comporta além de seu comportamento habitual.

Em relatos escolares de C há queixas de agitação e curta permanência nas atividades propostas, com a solicitação de um acompanhante para auxiliar C nas atividades. Há também queixas de agressividade e isolamento do grupo. Nas descrições sobre G houve relatos de dificuldades de adaptação de brinquedos e pouca interação com colegas, com predomínio das brincadeiras com o adulto. C e G mostram entrosamento na composição do enredo da brincadeira, com um acompanhamento, em muitos momentos, pouco diretivo do adulto. C e G mantêm concentração no enredo proposto e a interação entre si por longo período de tempo.

As formas de participação de C e G na organização do enredo são diversificadas. C realiza muita movimentação de objetos, a partir dos quais compõe as cenas. G sugere e faz propostas relativas à cena por meio do diálogo, com pouco uso de brinquedos. Ambos colaboram, cada um à sua maneira, com a situação imaginária a partir da designação de um dos bonecos disponíveis como o lobo, proposta por C.

C atribui papéis para os bonecos (lobo, porquinho), cabendo lembrar que esses bonecos não têm a forma específica dos personagens faz de conta (ou seja, não são bonecos que representem lobo ou porco), e, de forma geral, mantém a coerência em relação aos papéis atribuídos. Em alguns momentos, o desenvolvimento do tema não é claro (ex: no Episódio 3 - EP3, não ficam claros os papéis do porco e do lobo). Em situações como essa, os diálogos, as perguntas e as reações do adulto e do parceiro o auxiliam a reorganizar suas propostas sobre a história.

G participa do faz de conta fazendo perguntas, em alguns casos, repetidas vezes, o que o auxilia a obter respostas dos parceiros e compreender melhor ações, gestos, acontecimentos e a disposição do ambiente (ex: EP1 e EP3). Na elaboração da história, as perguntas auxiliam G a compreender melhor o enredo da cena que se desenvolve. Dessa forma, consegue acompanhar o que está acontecendo e participar, sugerindo ideias para a história (chamar a polícia, o caçador) que geralmente são seguidas por C. Em um dos momentos do desenvolvimento do enredo (EP 2), G sugere a prisão do lobo, mas como o faz apenas por meio do diálogo dirigido a C, e gestos simulando a “prisão”, sem manipular o brinquedo que representa o lobo, C parece não incluir em seu enredo a ideia de que o lobo foi preso, já que o boneco continuou em sua mão. G disse ter prendido o lobo, mas para C considerar essa prisão, seria necessário que o seu boneco fosse levado para outro lugar. G o fez por meio do diálogo, mas sua fala não foi acatada por C. Em outro contexto, a criança que “prende” provavelmente exigiria a entrega do boneco, ou sua imobilização em algum lugar. Uma possibilidade, no caso, teria sido a interferência da pesquisadora, com orientações nessa direção. Sem essa interferência, C continuou movimentando e produzindo os sons do “urro” do lobo, e G continuou com suas ações de busca de “prisão” para o lobo. Nesse momento observa-se uma particularidade na maneira de organização da brincadeira de G: o uso da linguagem prevalecendo sobre o uso de objetos. Em momentos finais da sessão, G experimenta outra estratégia para prender o lobo: pede que C coloque o lobo na prisão, representada pelo brinquedo, “Casa das chaves”. C concorda com a sugestão e coloca o lobo dentro da casa e fecha a porta dizendo “pronto está preso”. Dessa forma, G consegue o que propunha desde momentos anteriores da sessão e apresentava dificuldades por não ter acesso ao brinquedo, que estava na mão de C. Com a sugestão por meio do diálogo, G consegue que sua idéia seja executada.

Considerando as discussões de Vygotsky (3) sobre o desenvolvimento dos processos mentais superiores, o autor afirma que esses processos se desenvolvem a partir das experiências vividas pela criança, especialmente no que se refere às interações com pessoas e com objetos. Na sessão ocorrem situações

em que é possível perceber que a ação com os objetos e a interação entre as crianças levaram a organização e reorganização de estratégias para a continuidade da brincadeira.

Nas ações de C, é possível perceber que ele explora o objeto e em seguida lhe atribui significado, e que parece desenvolver ações a partir desse significado atribuído. No caso de G, observa-se que ele dá continuidade aos temas de C, e faz propostas de novas situações para a cena, principalmente por meio de diálogos. Retomando ainda as discussões de Vygotsky (3) sobre o desenvolvimento infantil na fase pré-escolar, o autor destaca a divergência que ocorre nesta fase entre os campos do significado e da visão, em que a ação começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos.

Nessa sessão, é difícil identificar, claramente, um possível predomínio de significados sobre ações, pelo reduzido manuseio dos objetos relevantes para a cena. É possível questionar se falta a G um exame dos objetos para que possa fazer maior manuseio dos brinquedos, ou é essa forma de elaborar a brincadeira que é mais significativa para G.

É possível observar que G faz uso da linguagem como forma de buscar informações sobre o ambiente, sobre o enredo e para compreender as ações de C. Durante a composição do enredo, G fez perguntas, para compreender as ações de C com os brinquedos (EP 1, EP 2), quando estas não eram verbalizadas. É um recurso que possivelmente tenha aprendido no relacionamento cotidiano para melhor compreender o que acontece à sua volta. De forma geral, as pessoas não descrevem suas ações, o que dificulta a compreensão do que está ocorrendo, por parte das pessoas cegas. Essa descrição pode surgir como resposta a pedidos da pessoa cega, e pode gerar um hábito de descrição de ações, nos parceiros mais constantes. Vygotsky (13) destaca que a pessoa cega recebe informações por meio dos sentidos remanescentes, e as organiza por meio da linguagem. Por isso, a iniciativa de G de perguntar se torna muito importante para sua autonomia na busca de informações importantes.

Retomando a pesquisa já mencionada de Silveira, Loguercio e Sperb (19) discutem a importância da intervenção do adulto na organização da brincadeira

simbólica com crianças cegas, levando em conta que algumas movimentações, gestos e expressões não serão detectadas por elas. Sugerem que muitas vezes é necessário que parta do adulto a iniciativa para o brincar simbólico, já que as crianças cegas, em seu estudo, tendiam a se relacionar mais com o adulto ou a se manter em isolamento no grupo. No caso do presente estudo, observou-se que G e C criaram um enredo conjunto com a colaboração ora de um, ora do outro, com pouca interferência do adulto nessa elaboração. É importante destacar que o grupo do presente estudo é constituído por crianças com graus diferentes de deficiência visual, com uma criança cega e outras com baixa visão, o que é diferente do estudo citado, focado em crianças cegas.

Apesar de as crianças terem mostrado iniciativas, também é relevante discutir o papel da pesquisadora nessas interações. Um exemplo é a intervenção de P após as ações de C (EP 1) com os bonecos, buscando facilitar a compreensão de G sobre o que ocorre. Em outro momento da sessão, C busca orientar G, porém o faz da forma como conhece, usando termos como “veja, veja” e aproximando os objetos dos olhos de G (EP 2). C busca o acompanhamento visual de G sobre suas ações. Nesse momento, a atuação de P é a de descrever o que estava acontecendo para facilitar o entendimento de G e mostrar para C a forma como poderia facilitar o entendimento de G (EP 2). A intervenção de P, observada nos momentos de dificuldade de entendimento das ações de G sobre o enredo ou as ações de C, pauta-se, centralmente, por induzir C a descrever suas ações. A Pesquisadora evita descrever diretamente. G também poderia ter perguntado o que estava acontecendo, para obter mais informações sobre as ações de C. O conhecimento das pessoas que convivem com a criança cega sobre a importância da descrição de eventos que ocorrem no ambiente é importante para facilitar a participação dessa criança. Nesse sentido, Nunes e Lomônaco (15) discutem que o indivíduo cego vai precisar de um ambiente diferenciado e adaptado, que dê conta de garantir a satisfação de suas necessidades. Nesses momentos, a forma de apresentar a informação constituiu-se em um recurso importante e diferenciado para melhorar o entendimento de G sobre as ações de C.

G 1- Sessão B: O gato, a banda e o motoqueiro

Crianças presentes: Guilherme (G), Carlos (C) e Kleber (K)

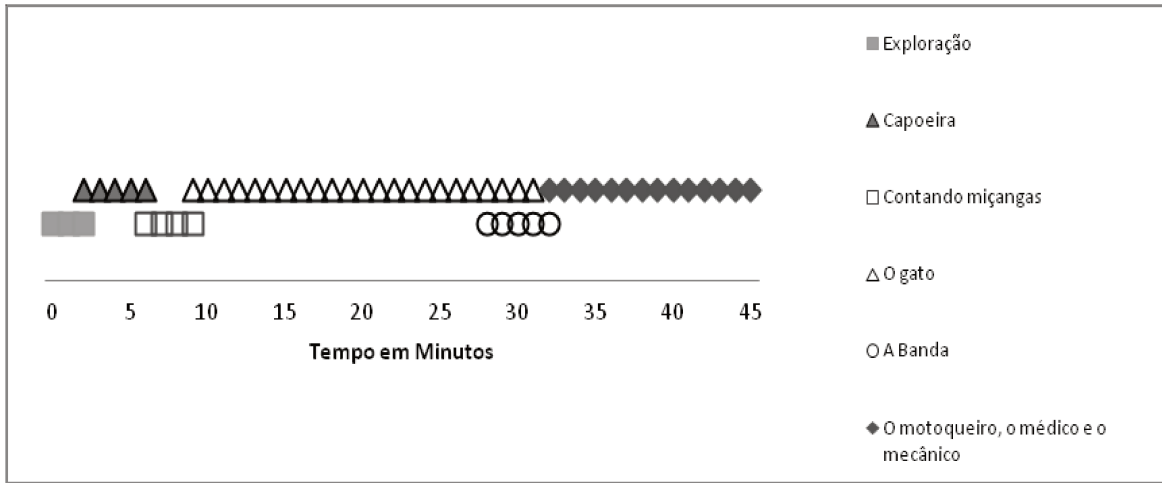


Figura 2: Sequência e duração dos temas das brincadeiras – Grupo 1

Materiais disponíveis: Na sala os brinquedos foram disponibilizados sobre o tapete de EVA e outros sobre uma caixa de madeira (baú), relacionados a seguir: instrumentos musicais, meios de transporte (moto, caminhão, avião, helicóptero), bonecos em miniatura (em torno de 15 cm), “Casa das Chaves”, um balde encapado com figuras geométricas e formas em EVA, um pote com miçangas, potes vazios, um gato de plástico com rodinhas e uma forma sanfonada no meio do corpo que produzia sons.

Descrição breve da sessão, relativa aos diferentes temas

Exploração: K e C tiram os sapatos e se dirigem aos brinquedos. G fica encostado na parede, próximo à porta da sala. P orienta G a tirar os sapatos e descreve os brinquedos que estão disponíveis. K encontra uma gaita e começa a tocar. C encontra um pandeiro e chacoalha. K pega o pandeiro e produz sons no instrumento. G pede o pandeiro. K entrega para G. C produz sons com o violão, G no pandeiro e K com a gaita, individualmente.

A capoeira: G produz sons com o pandeiro parecidos com o ritmo da capoeira, enquanto C e K fazem ritmos diferentes com o violão e a gaita, respectivamente. G diz que parece ser o som da capoeira. Permanecem tocando cada um o seu instrumento. P faz perguntas sobre a capoeira e propõe a formação de uma banda. G e C continuam tocando e K pára e diz que aquele som não é de capoeira, o som da capoeira era o que a gaita produzia. Iniciam um diálogo sobre quem conhecia a capoeira. G afirma conhecer a capoeira. C e K dizem desconhecer.

Contando miçangas: G pede para ficar próximo de P, que oferece outros brinquedos para G. K pega o violão. C toca a gaita. G pega o pote com miçangas e chacoalha. Pede que P o ajude a abrir o pote. C tenta pegar o pote da mão de G dizendo querer o chocalho. P o orienta a pedir para G. C encontra outro chocalho dentro do balde. K explora outros brinquedos e observa uma moto. P abre o pote de miçangas e G propõe que contem quantas tem. P e G iniciam a contagem passando as miçangas para outro pote. K observa. C deixa o chocalho e pega o pandeiro. P faz perguntas sobre a contagem de miçangas para K.

O gato: K encontra um gato. P propõem que escolham um nome para ele. As crianças conversam sobre várias possibilidades de nome para o gato. C pega o gato e faz de conta que está respondendo às idéias de nome sugeridas pelas crianças. C faz de conta que o gato está com fome e pede ração e água. As crianças conversam sobre o que pode representar a comida. C afirma que ele gosta apenas de ração. Seguem brincando com o gato, fazendo de conta que ele está comendo, bebendo água e leite. C toca gaita e faz de conta que o gato está dançando. G guarda as miçangas dentro do pote e K observa C.

A banda: G encontra o violão e começa a produzir sons ritmados. K faz sons com o pandeiro e a gaita. P sugere que tentem seguir o ritmo de G. K acompanha com o pandeiro. P sugere que façam uma banda e G concorda. G e K seguem tocando. C observa segurando o gato. Depois que G e K estão tocando por algum tempo, C pega o gato e bate no violão de G, fazendo a voz do gato, dizendo não gostar daquela música.

O motoqueiro o médico e o mecânico: G pede o moço da moto. K bate no pandeiro e C movimenta o gato. C deixa o gato e pega o violão. Começa a tocar junto com K, dizendo que formaram uma banda. G conversa com P sobre o moço que caiu da moto, dizendo precisar de um médico. K pára de tocar e pega o trator. C, depois de alguns instantes pára de tocar também e pega uma moto. P chama o médico em voz alta. C faz de conta que é o médico e K faz de conta que é o mecânico que conserta a moto. Seguem fazendo de conta que estão cuidando do moço, levando-o para casa e consertando sua moto.

G1- SB - Episódio 1: Qual o nome do gato?

(incluído no tema - O gato)

Contexto: K encontra um gato de brinquedo e P sugere que escolham um nome para ele. C, G e K fazem algumas sugestões. C pega o gato e faz de conta que está respondendo às sugestões de G e K e às suas próprias, dizendo gostar ou não dos nomes sugeridos. G está sentado no colo de P fazendo sons com um chocalho.

1. K: *Já sei, maçã, maçã vai ser o nome dele.*
2. P: *Como vai ser Kleber?*
3. K: *Maçãzinha, maçã.* K fala e movimenta um trator pelo tapete.
4. P: *Maçãzinha...*
5. C: *O Brian...*fala olhando para o gato.
6. P: *Pergunta pra ele se ele gostou, Carlos?* Interrompe C.
7. C e K falam ao mesmo tempo: *Gostou?*
8. C faz voz fina: *Não...*
9. P: *Qual vai ser o nome dele, então? Não pode ser Brian...*
10. K: *Já sei! Bananinha!* Responde e continua movimentando o trator.
11. C: *Miau, miau.*
12. P: *Miau, miau. Gui, pergunta pro gato se ele quer chamar Miau, miau.*
13. G: *Ô, gato!*

14. P pede o gato para C e dá para G. Ajuda G a explorar as partes do corpo do gato.
15. P: *Deixa ele perguntar.*
16. G: *Ô gato. Gato!*
17. P: *Oi... faz voz fina.* P segura o gato.
18. G: *Gato, você quer ser Miau?*
19. C: faz voz fina: *Não!* C pega o gato novamente.
20. G: *O que ele falou?*
21. P: *Falou que não. E agora? Gui, escolhe um nome pra ele, pra ver se ele quer?*
22. G: *Atibaia, Atibaia, Atibaia!*
23. P: *Carlos, pergunta pra ele, se ele quer chamar Atibaia?*
24. C: *Você quer, gatinho, chamar Atibaia?* C fala baixinho para o gato em sua mão. Faz voz fina para representar a resposta do gato. *Não.*

Interação criança-criança

Descrição: G inicialmente mostra *Ação individual* (1 a 12), entretido com os sons produzidos por um chocalho de miçangas. Em um momento (13) apresenta *Ação dirigida ao parceiro-afinidade*, quando P pede que faça uma pergunta para o gato e G concorda iniciando a brincadeira em *Ação Conjunta* (16 a 24).

C, desde episódios anteriores, estava em *Atividade conjunta* com K escolhendo o nome para o gato. Neste episódio, permanece nesta atividade (1 a 24), segurando o gato em sua mão.

K movimentava o trator com a atenção voltada para a escolha do nome do gato em *Ação conjunta* com C e depois com G, durante todo o episódio (1 a 24).

Síntese: G, no início da sessão, apresenta atividade classificável como *Atividade individual*. A partir das intervenções de P, passa a *Atividade conjunta* com C e K.

No caso de C, predomina a *Atividade conjunta* com K e depois com G, em que ouve as sugestões de nome para o gato dado pelos amigos, e não concorda com nenhuma delas.

Interação adulto-criança

Descrição: O adulto predominantemente apresenta *Sugestões para Integração* (12, 21, 23) incentivando G a fazer perguntas para o gato que está com C (12, 21) e pedindo para C perguntar para o gato se gostou das sugestões de G (23). P faz *Comentário* (9) perguntando sobre o nome do gato sugerido por C.

P incentiva G na exploração do gato, em *Sugestão para uso do objeto* (14), pedindo para C deixar que G pegue o brinquedo, orientando G a explorá-lo.

Síntese: Nesse episódio, P tem atuação voltada predominantemente para integrar G na brincadeira de faz de conta de C e K, na escolha de um nome para o gato.

Uso do objeto

Descrição: G inicialmente explora um chocalho de miçangas (1 a 12). Depois da iniciativa de P, atua em atividade classificável como *Faz de conta simples* e explora o gato, que faz parte da brincadeira de faz de conta (14).

C apresenta *Faz de conta simples*, com o gato, miando, perguntando e respondendo às perguntas de como pode ser seu nome (7, 8, 11, 19, 24).

K está com um helicóptero na mão durante todo o episódio, movimentando-o no ar em *Faz de conta simples* (1 a 24) e dá sugestões de nome a gato em *Faz de conta simples* (3,10).

Síntese: No episódio, a ação de G inicialmente é de exploração do chocalho e depois de *Ação conjunta* com C e K. C faz sugestões, em discordância com as propostas de K e G para o nome do gato. K explora alguns brinquedos e participa do faz de conta dialogando sobre o assunto da brincadeira.

G1- SB - Episódio 3: Procurando comida para o gato

(Incluído no tema – O gato)

Contexto: Em momentos anteriores ao episódio, as crianças brincam com um gato, dialogando para escolher a comida para ele. C diz que o gato quer comer e

quer água e K vai buscar brinquedos que podem ajudar na brincadeira. K pega o balde para colocar a comida e o posiciona na frente de C. K sugere alguns tipos de comida e bebida (ovo e leite) e C não concorda, dizendo que o gato gosta apenas de ração. G produz sons no pandeiro.

1. G está chacoalhando o pandeiro.
2. K procura algumas peças pelo chão, para ser a comida do gato.
3. C: *Não, só ração.* C olha para K, dizendo em tom firme que o gato só gosta de ração.
4. C pega uma peça pequena do chão e coloca dentro do balde: *Que tal essa?*
5. G pega o pote de miçangas que P chacoalha perto dele. G chacoalha o pote.
6. G: *Esse daqui?* G fala para P.
7. P: *Vamos mostrar pra ele essa ração?* Fala se referindo às miçangas do pote de G.
8. G: *Aqui, ó.* G chacoalha o pote para P.
9. C: *Que tal essa!* C coloca alguns brinquedos dentro do balde.
10. P: *É. Vamos mostrar pra ele essa ração.* P fala para G.
11. C: *Ele gosta dessa ração.* Mexe no balde.
12. C pega o gato e bate dentro do balde, simulando o gato comendo com força a ração no balde.
13. P: *Assim ele vai engasgar, Carlos.*
14. K: *Eu gosto de comer ovo.* K segura um ovo em miniatura que encontrou entre os brinquedos e faz de conta que está comendo.
15. G: *Ei.* G direciona a cabeça na direção de P procurando sua atenção.
16. G pega o pandeiro e dá o chocalho de miçangas para P e começa a tocar o pandeiro.
17. P abre o pote de miçangas.
18. P: *Ó, tem uma ração nova do Guilherme aqui, ó.*
19. P mostra as miçangas dentro do pote para as crianças.
20. C: *Que isso? Ele falou...* C mostra o gato como se estivesse falando.
21. K: *Pode colocar na caixa.* K pega o pote de miçangas e aproxima do balde onde será colocado a ração para o gato.

22. P: *Vamos ver...vamos por pra ele cheirar?*
23. P estica a mão pedindo o pote para K. P coloca o pote de miçangas próximo do gato.
24. P: *Ô gato, você gosta dessa ração?*
25. C: *Não...* C faz voz fina.
26. K: *Ih, deixa eu achar uma.* K se movimenta procurando outros brinquedos que possam representar a ração.
27. G chacoalha o pote de miçangas.
28. G: *Vamos experimentar a ração, ali!* G se refere ao balde que está em sua frente. G começa falando voltado para P, e depois direciona a cabeça para a frente, e fala mais alto. *Ali!*
29. P: *De ração?*
30. G: *É.*
31. G abre o pote com a ajuda de P e despeja as miçangas no balde de ração.

Interação criança-criança

Descrição: G permanece em *Atividade individual* (1 a 5) no início do episódio. Dialoga com P sobre a ração para o gato, enredo de C e K, mostrando o brinquedo que pode funcionar como ração (6 a 14) em *Atividade Dirigida ao Parceiro*. Retoma o diálogo com P sobre os instrumentos sonoros (o pote de miçangas e o pandeiro), em *Atividade individual* (15 a 27). Volta a comentar sobre o enredo do gato (28 a 31), em *Atividade Dirigida ao parceiro*. Depois das iniciativas de P para integrá-lo na brincadeira de C e K, apresenta *Ação dirigida ao parceiro* (28) sem indicação clara de interlocutor.

C segura o gato e fala com K e P sobre a comida que o gato quer comer (ração), configurando uma *Atividade conjunta* (1 a 31). Faz a voz do gato respondendo à pergunta de P (25) e movimenta o gato fazendo de conta que está comendo dentro do balde, onde coloca algumas peças para representar a ração.

K colabora com a brincadeira de C, procurando peças para representarem a ração do gato (2, 14, 21, 26) configurando uma *Ação Conjunta* com C (1 a 31). Em

um dos momentos que procura a comida para o gato encontra um brinquedo (ovo) e faz de conta que está comendo (14), depois volta a se aproximar de C e pegar peças para colocar no balde.

Síntese: No caso de G, suas ações são, em alguns momentos, dirigidas à brincadeira de C e K e em outros explora os brinquedos sonoros individualmente e em contato com P.

No caso de C, predominam atividades em conjunto com K, que inicialmente, antes do recorte desse episódio, configuravam-se mais opositivas, em discordância com as propostas de K, depois em cooperação, aceitando os brinquedos que K sugeriu como “ração” para o gato.

K procura colaborar com a brincadeira de C buscando alternativas, para as sugestões não aceitas por C.

Interação adulto-criança

Descrição: O adulto faz *Comentários* (24, 22) sobre as ações de C, uma *Desaprovação* relativa a uma movimentação brusca de C com o gato (13), e *Sugestões para Integração* de G na brincadeira de C e K (7,10,18,).

Síntese: Nesse episódio, P tem atuação voltada predominantemente para integrar G na brincadeira de faz de conta de C e K, na proposta de C de dar comida para o gato.

Uso do objeto

Descrição: G inicialmente tem atuação categorizada como *Exploração/Montagem* (1 a 5). Em relação a esse tipo de atuação, primeiro faz uso do pandeiro (1 a 5), depois faz uso do chocalho de miçangas (16 a 27). Após as iniciativas de P, inicia uma atividade de *Faz de conta simples* no mesmo tema da brincadeira de C e K (6 a 15), retomada ao final do episódio (28 a 31).

C apresenta *Faz de conta-cena* com o gato, escolhendo a comida e representando o gato comendo a ração (1 a 31).

K busca alimentos para colocar no recipiente do gato, em *Faz de conta - cena* com C (1 a 31).

Síntese: No episódio, a ação de G inicialmente é de exploração do pandeiro e do pote com miçangas e depois dos incentivos de P, intercala esse tipo de participação com o tema da brincadeira de C e K. C e K mantêm a brincadeira com o enredo de dar comida para o gato em *Faz de conta c*

G1-SB-Episódio 3: Tocando no mesmo ritmo

(incluído no tema – A banda)

Contexto: K e G produzem sons, dizendo ser música para o gato. C explora outros brinquedos (helicóptero). K e G param de tocar. K brinca com o gato dizendo que ele dormiu, colocando-o deitado no chão. P diz que a música fez o gato dormir. C explora um carrinho em miniatura. G pede o violão e volta a tocar. K pega a gaita.

1. K anda pelo tapete tocando a gaita e o pandeiro.
2. G faz ritmos no violão cantando sons sem letra definida.
3. P: *Que música é essa?*
4. K pára ao lado de G.
5. P: *Vamos fazer o ritmo dele, ó.* P acompanha o ritmo de G com o chocalho de miçangas, incentivando K.
6. K produz batidas diferentes do ritmo produzido por G. Bate no pandeiro e ao mesmo tempo toca a gaita.
7. P: *Presta atenção, Kleber.* P observa G tocando, procurando entender o ritmo produzido por G, observando a maneira como bate no violão. K também observa.
8. P: *Ta, ta tan tan tan.* P produz com o chocalho, o mesmo ritmo produzido por G.
9. K deixa a gaita e acompanha o mesmo ritmo de P e G batendo no pandeiro.
10. G: *Hei, hei, hei, hei, hei, hei...* G acompanha o ritmo, cantando.
11. C movimenta o helicóptero no chão.
12. P, G e K seguem tocando o mesmo ritmo.
13. G: *Tem um monte de gente tocando!* Direciona a cabeça para P. *Né, que tem um monte de gente tocando?*
14. P: *A gente pode fazer uma banda.*
15. G: *Quê?*

16. K: *A gente fez uma banda.*
17. G: *A gente fez uma banda!*
18. G e K continuam tocando. C brinca com o helicóptero. Permanecem nessas atividades durante um tempo.
19. C pega o gato: *Eu não gosto.* C faz voz fina como se fosse o gato falando. *Não gosto!* Fala em tom firme e alto.
20. P: *Ih, o gato não está gostando da nossa música, e agora?*
21. C vai com o gato até G e tira o violão que G está tocando.
22. P: *Oh, Carlos!* (em tom de reprovação)
23. C leva o violão para longe de G.
24. G: *Cadê?*
25. P: *Por que você tirou o violão do Gui?*
26. K toca o pandeiro.
27. C: *Esse gato gosta só se eu tocar.* C faz de conta que o gato toca o violão.
28. K: *A banda já acabou.* Fala em tom alto.
29. P: *Gui. Você não ligou do Carlos tirar o violão de você?*
30. G: *Eu nem liguei.* Fala em tom sério.

Interação criança-criança

Descrição: G inicialmente está em *Atividade individual* (1 a 9). Em um momento apresenta *Atividade dirigida ao parceiro*, (10, 13) quando canta o ritmo tocado por ele e K. Em seguida comenta ter muitas pessoas tocando e fala na formação de uma banda com K (17), em ação classificável como *Atividade Conjunta* (12 a 19). Depois da ação de oposição de C, classificável como *Atividade dirigida ao parceiro- oposição* (19), G pára de tocar e fala com P sobre a atitude de C (30).

C inicialmente está em *Atividade individual* (1 a 18) depois pega o gato de plástico, com o qual estavam brincando antes de G e K pegarem os instrumentos musicais e apresenta uma *Ação dirigida ao parceiro - oposição* (19 – 21). Com o

brinquedo, bate no violão de G. Faz uma voz fina para o gato, dizendo só gostar da música quando ele (C) toca.

K está inicialmente em *Atividade Individual* (1 a 3) em certo momento, pára ao lado de G tocando, sem ficar clara uma *Atividade dirigida ao parceiro-cooperação* (4). Depois da sugestão de P, inicia com G *Atividade dirigida ao parceiro-cooperação* (9) e em seguida toca junto com G e P no mesmo ritmo configurando *Atividade Conjunta* (12 a 18).

Síntese: G e K tocam instrumentos musicais, permanecendo predominantemente em *Atividade dirigida ao parceiro-cooperação* e *Atividade conjunta*.

As ações de C se caracterizam como *Atividade Individual* (1 a 18) quase todo o período do episódio e *Atividade dirigida ao parceiro-oposição* finalizando a brincadeira de G e K.

Interação adulto-criança

Descrição: P faz *Comentários* (3, 8, 29) sobre a música tocada por G e sobre os ritmos produzidos por ele (3,8) e sobre as ações de C (29). Tem atuações classificáveis como *Sugestão de Integração* entre a brincadeira de G e K (5, 14) e *Desaprovação* (22, 25) em relação às ações de C.

Síntese: P procura integrar as brincadeiras musicais entre G e K e desaprova as ações de C quando ele tira o instrumento musical de G.

Uso do Objeto

Descrição: A atuação de G configura *Exploração* (1 a 15) tocando seu instrumento, mantendo o ritmo e cantando no mesmo ritmo. Depois G passa a *Faz de conta simples* (17 a 20), aceitando a proposta de P sobre a formação de uma banda.

K toca gaita e pandeiro, sem manter o ritmo, andando em volta de G. Passa a acompanhar o ritmo de G por sugestão de P (7), também em *Exploração* (1 a 15) e *Faz de conta simples* depois que fala na formação da banda (16 a 28).

C brinca com o helicóptero em *Faz de conta simples* (1 a 19), movimentando-o no ar e fazendo sons de motor em tom baixo. No final da sessão apresenta outra atividade classificável como *Faz de conta simples* (19 a 27) inserindo o gato na brincadeira, de forma a se opor à brincadeira dos colegas.

Síntese

G e K permanecem em atividade de Exploração até o momento em que P sugere a formação de uma banda e seguem a ideia, elaborando uma brincadeira em *Faz de conta simples*. C, em outra atividade de *Faz de conta simples*, interrompe a brincadeira e G e K param a atividade.

Comentários/ Discussão sobre a sessão (G1-SB)

Na sessão B, Carlos e Kleber organizam, no maior período de tempo da sessão, um enredo conjunto em torno do brinquedo que está com Carlos (um gato), incluindo dar nome e alimentar o gato. C e K exploram os brinquedos sonoros em alguns momentos da sessão, alterando a brincadeira com outros brinquedos (chocalho, pandeiro, gaita). Guilherme, inicialmente está entretido com objetos sonoros (chocalho, pandeiro, violão) e a atuação de P procura integrar G na brincadeira das outras crianças. Inicialmente, C e K elaboram atividade conjunta, seguindo o enredo do gato e G participa, em alguns momentos (EP1 e EP2). No decorrer da sessão G e K iniciam *Atividade Conjunta*, em torno do enredo da banda (EP3), brincadeira em que G mostra maior liderança.

C faz algumas sugestões para a brincadeira de faz de conta com o gato, seguindo suas próprias propostas, e discordando das sugeridas pelos parceiros. Tem destaque, nas respostas e ações de C, dificuldades para aceitar as propostas dos demais, fato que ocorre em vários trechos da sessão (EP 2 e EP3). Em alguns momentos, o grupo aceita as sugestões de C, em outros, seguem outras brincadeiras paralelas (EP 3).

Observa-se que a Ação Conjunta favorece a organização de enredos, com a colaboração do grupo, enquanto há aceitação das propostas dos parceiros. O

enredo de faz de conta é organizado a partir de um ou mais brinquedos e na interação foi sendo elaborada a história para esse(s) elemento(s). É possível afirmar, com base nas observações da sessão, que a ação conjunta com base nos ritmos musicais, favorece a liderança de G, que participa com entusiasmo, produzindo diferentes ritmos com facilidade, nesta atividade.

Sobre questões específicas relacionadas à deficiência visual, no que se refere à baixa visão, é possível observar a maneira como C e K exploram os objetos que encontram no ambiente. K participa da brincadeira e ao mesmo tempo, explora objetos aproximando dos olhos. Movimenta a cabeça e os objetos, de forma a procurar o melhor foco para observá-los, ação importante, no caso da baixa visão que apresenta. Aproxima todos os objetos que encontra dos olhos, troca de objetos e volta a procurar outros, fazendo a mesma movimentação, mostrando conhecimento sobre o uso, de maneira eficiente, de sua visão. C age da mesma forma, movimentando objetos, próximos de seu melhor olho, de forma minuciosa, o que demanda um tempo específico para a ocorrência desta exploração.

Salomon (11) destaca que o uso de forma eficiente da visão, no caso de baixa visão, não constitui um fato espontâneo, é fruto de um processo de aprendizagem muito complexo e seu progresso se dá de forma gradativa, exigindo muito esforço durante o processo. K e C demonstram conhecer maneiras de exploração para fazer melhor uso de sua visão, em decorrência, provavelmente, das orientações que já receberam em acompanhamentos terapêuticos. Retomando as discussões de Gasparetto e Nobre (10) apontam ser essencial para a avaliação funcional da visão da criança, promover situações que tragam informações qualitativas sobre o funcionamento visual, como uma forma de complementar a avaliação clínica.

Gagliardo e Nobre (12) verificam que a habilidade visual da criança será mais bem avaliada quando forem proporcionadas situações lúdicas. No contexto do presente estudo não havia uma preocupação em organizar informações para uma avaliação visual formal, porém foi possível observar aspectos da utilização da visão residual durante a brincadeira das crianças, informações valiosas para a

organização de um plano de intervenção para essas crianças. Nesse sentido, no caso de C, é importante destacar o tempo que utiliza para a exploração dos objetos. Nas orientações escolares, o professor deve estar ciente sobre a necessidade da aproximação dos objetos para o uso da melhor visão de C e K e a disponibilização de maior tempo de exploração para reconhecimento dos objetos por C.

No que se refere a aspectos relacionados à cegueira, destacaram-se algumas intervenções de P, procurando, principalmente, promover a integração de G na brincadeira elaborada pelos demais. Com a intervenção do adulto, buscando formas de chamar a atenção de G para a brincadeira dos parceiros, G deixa a brincadeira individual e passa a atuar com o grupo. Ochaíta e Rosa (16) apontam sobre a importância de se compreender como acontece a reorganização das informações captadas do ambiente para a efetiva participação da criança cega em diferentes situações. Talvez G precisasse de mais informações sobre a brincadeira dos parceiros para se interessar por ela. Em função dessa busca, o adulto manteve-se dialogando com G sobre a brincadeira durante todo o episódio, o que proporcionou maior interação de G com P, dialogando sobre o enredo do “gato”. C e K fazem algumas movimentações no espaço do tapete que não são acompanhadas por G (o gato comendo dentro do balde, K buscando peças para representarem a comida do gato). Essa situação é semelhante às apontadas por Preisler (18), anteriormente citada, e que se referem à dificuldade de a criança cega acompanhar brincadeiras dos colegas que envolvem movimentação ampla.

No caso do presente estudo, a pesquisadora busca apoiar G, incentivando-o a fazer perguntas para o parceiro (observado principalmente no EP 1), para que receba informações sobre a brincadeira, dos próprios colegas. Incentiva também G ao contato direto com o brinquedo, pedindo para os parceiros que deixem G tocar os brinquedos que fazem parte do enredo organizado (EP1 e 2) e dá sustentação para a forma de tocar de G, que mantém mais ritmo que K (EP 3). Dessa forma P busca formas de motivar G a participar da brincadeira e manusear os brinquedos que fazem parte do faz de conta

No presente estudo, P procura atuar dialogando com a criança cega, e buscando diálogo com os demais participantes, até que, no momento em que G se engaja na brincadeira com o grupo, acompanha as ações do grupo, estimulando o desenvolvimento da brincadeira conjunta. P faz perguntas para as outras crianças sobre o enredo, incentivando a continuidade à brincadeira e buscando o interesse de G (EP1 e EP2).

G apresenta interesse pelos brinquedos sonoros nesta sessão. Participa em alguns momentos, dialogando e fazendo propostas para o faz de conta com o gato e em outros, pede os instrumentos musicais. K e G produzem sons com instrumentos e P propõe a organização de uma banda. G demonstra facilidade na organização de ritmos com instrumentos, situações que se repetiram em outros momentos da sessão e em outras sessões, em que mostra maior iniciativa para liderar a brincadeira. É interessante relacionar essas observações com os dados da entrevista com a mãe. Nas descrições sobre os brinquedos disponibilizados pela família, a mãe de G relata uma variedade de instrumentos musicais em miniatura. Nota-se um incentivo da família para o desenvolvimento desse tipo de brincadeira. Voltando à análise da sessão, no episódio 3, P percebe o interesse de G, e incentiva as outras crianças a participarem dessa proposta também. As situações musicais permitem que G possa liderar o que é mais difícil no caso de ações conjuntas com objetos. Percebe-se atenção de P para seguir as iniciativas dos participantes de forma alternada, possibilitando a liderança ora de um, ora de outros participantes.

Batista e Laplane (27) discutem que dificilmente a criança com deficiência visual tem oportunidade de experimentar lugares e papéis sociais mais valorizados e citam o papel de liderança como um exemplo. Destacam que essa falta de oportunidades acontece tanto no âmbito acadêmico como nas relações sociais. Discutem ainda, que embora a legislação garanta a inserção no ensino regular e o direito ao atendimento especializado, ainda existem problemas para que essas crianças alcancem uma escolarização bem sucedida. A possibilidade de experimentar momentos de liderança e a organização de atividades que levem a

criança a uma situação de sucesso pode motivar a criança a se envolver mais na atividade, como acontece com G nesta sessão.

G 1 - Sessão C: O motoqueiro, a Capoeira e o “Bon Odori”

Crianças presentes: Guilherme (G), Carlos (C), e Kleber (K)

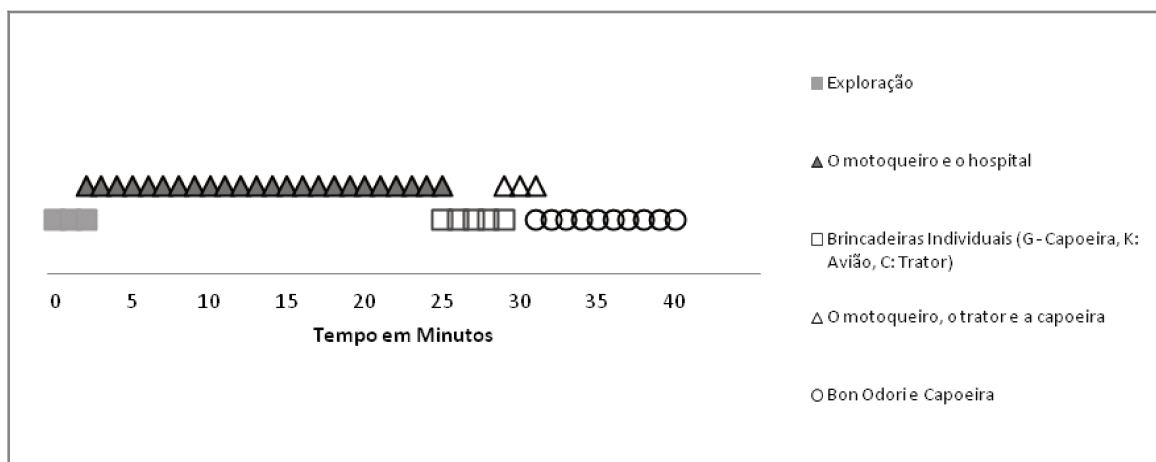


Figura 3: Sequência e duração dos temas das brincadeiras – Grupo 1

Materiais: Estão disponíveis sobre o tapete de EVA: miniaturas de carro, moto, trator, avião, helicóptero, bonecos de plástico e instrumentos musicais.

Descrição breve da sessão, relativa aos diferentes temas

Exploração: Nesta sessão K e C vão até os brinquedos enquanto P descreve os brinquedos disponíveis para brincar. P fala sobre o boneco utilizado em outra sessão como um “moço que caiu de moto”. G pede o boneco e em seguida a moto, também utilizada em sessão anterior. Enquanto G brinca com o moço e a moto, C e K examinam alguns brinquedos aproximando dos olhos. K escolhe o trator. C demora um pouco mais na exploração dos objetos, tirando alguns da caixa e examinando próximo dos olhos, virando o brinquedo em diferentes posições. G simula o boneco caindo da moto. K volta à caixa de

brinquedos e pega um martelo. Bate no trator, simulando um conserto. G tenta encaixar o boneco em cima da moto. Percebendo a dificuldade, P direciona sua mão. C examina outra moto atentamente. Depois coloca a moto no chão e se aproxima de G.

O motoqueiro e o hospital: G pede para P “consertar” o moço que caiu de moto. P pede ajuda para C, que concorda em ajudar P levando o moço para o hospital. K explora outros brinquedos e mexe no pandeiro. G pede o pandeiro. P faz perguntas para G sobre o “moço da moto”. G atende depois de algumas investidas de P e colabora ajudando na brincadeira, movimentando a moto até o local indicado por C com a ajuda de P e C.

Brincadeiras individuais: G produz sons ritmados no pandeiro, dizendo ser a capoeira. K brinca com o martelo, batendo no trator e C brinca com o boneco dentro da casa de encaixa, continuando a brincadeira do “moço da moto” que está no hospital.

O motoqueiro, o trator e a capoeira: G produz sons da capoeira e é incentivado por P a acompanhar a brincadeira de C com o “moço da moto”. G procura a casa que representa o hospital. G e C dizem que o moço vai sair do hospital e G procura um carro para buscar o moço. K ajuda G a encontrar o carro. K bate na moto, dizendo ser o “mecânico”. Criam várias situações com o moço saindo do hospital e recebendo a visita do “trator”. G pega o pandeiro e toca o ritmo da capoeira para o moço dançar. C movimenta o moço fazendo de conta que está se preparando para ir à capoeira (tomando banho, jantando, trocando de roupa), K arruma o carro para ir à capoeira. Enquanto se organizam, G toca. Quando chegam próximos de G, C movimenta o boneco, como se estivesse dançando e K fica em pé, dançando.

O “Bon Odori” e a Capoeira: G muda o ritmo da capoeira para o ritmo de uma dança típica da cidade, o “Bon Odori”. Depois de tocar durante um período, pára de tocar e pede para P tocar. K se propõe a tocar. G levanta e diz que vai dançar, fazendo movimentos para frente e pára trás, sem sair do lugar e dando pulos em alguns momentos, junto com C e K que produz os sons no pandeiro e dança ao mesmo tempo. C diz que vai tocar a música do “Rebolation” (uma música em ritmo

de “Axé” que estava tocando com freqüência na mídia, na época da coleta de dados). G levantam e diz saber dançar. C bate no pandeiro, K dança pulando e G faz a coreografia do refrão da música, de acordo com a divulgada nos meios de comunicação. P pergunta como aprendeu a dançar a música e G diz ter aprendido com um parente que deixou que ele segurasse em sua cintura para aprender a fazer o movimento.

G1-SC-Episódio 1: Quem vai buscar o amigo no hospital?

(incluído no tema - O motoqueiro e o hospital)

Contexto: G pega o boneco que tem encaixe para sentar na moto e retoma a brincadeira de episódios anteriores em que o moço cai da moto e buscam ajuda para levá-lo ao médico. C sugere que seja levado ao hospital. A “Casa das Chaves” é escolhida por C como o local para o hospital. K pega a moto e diz que vai consertá-la. Nesse episódio que será apresentado, o moço já está recuperado e pode sair do hospital, segundo orientações de C. G pega um carro e o movimenta pelo tapete, sem sair do lugar onde está sentado.

1. C tira o boneco de dentro da casa e mostra para P.
2. C: *Homem andando...olha ele andando?* C faz movimentos com o boneco no chão.
3. P: *Olha! Quem que saiu do hospital?*
4. C: *O homem.*
5. P: *Ele está bom agora?*
6. K troca a moto pelo trator e bate com o martelo, como se o estivesse consertando.
7. G faz movimentos de vaivém com o carro.
8. C: *Tá. Aí ele vai correndo, ó.* C movimenta o boneco no chão como se estivesse andando.
9. P: *Olha, como ele ficou bom! Ó, Gui, seu amigo saiu do hospital!*
10. G: *Tô indo buscar ele!* G vira em direção a C com o carro. *Ele vai de moto pra casa, mas tô indo parar ali na frente. Eu vou de carro lá.*

11. C coloca o boneco na moto e anda com a moto.
12. G: *Não. Você vai lá, você vai lá, Carlos!* G muda de ideia e diz que C é que vai buscar o “amigo no hospital”.
13. C olha o boneco bem de perto e volta a colocar o boneco em cima da moto e movimentá-la pelo tapete.
14. G: *Você vai lá levar ele pra casa.* G insiste falando em direção a C.
15. K: *Ficou pronto.* K dá as últimas marteladas no trator.
16. P: *Ele também vai buscar o amigo que saiu do hospital?* Fala para K. *Como é que chama o amigo, hein?* (Fala sem interlocutor definido).
17. G: *Eu vou buscar o amigo! Eu vou buscar ele, eu vou buscar ele.*
18. C anda com o boneco na moto.
19. G chega com o carro perto da moto com o boneco que está com C.
20. G: *Ei, vim buscar ele.*
21. P: *Ele já está de moto.*
22. C faz som de moto com a boca e aproxima a moto da “Casa das chaves”. Tira o boneco de cima da moto e coloca dentro da casa.
23. G: *Onde você vai, onde você vai? Você vai buscar o moço?*
24. K observa a movimentação de C com a moto e o boneco: *Ele chegou em casa.*
25. K fala e se afasta de C e G movimentando o trator.
26. G: *Eu vou buscar ele. Aonde que eu vou pôr esse carro?*
27. P: *Ele não vai pra casa dele?*
28. G faz som imitando carro com a boca.
29. P: *Vem aqui que eu vou te mostrar onde é a casa dele.*
30. G: *Não... Aonde que eu vou?*
31. P pega a mão de G e leva até a Casa das chaves.
32. P: *Aqui.*
33. G: *A casa é aqui? Eu to indo pra casa dele... É a casa de quem? Daquele moço que estava machucado?* G fala e toca a “Casa das chaves”.
34. P: *É.*
35. G: *Por que eu vou lá na casa dele? Visitar ele, fazer uma visita?*

36. P: *Ele não é seu amigo?*
37. G: *É. Eu vou lá na casa dele.* G pára o carro na frente da casa.
38. K: *Eu vou estacionar.*
39. P: *Você é amigo dele, Kleber?*
40. K: *Hum...* (K parece estar pensando na resposta).
41. P: *É?*
42. K continua brincando com o trator sem responder a P.
43. C movimenta a moto pelo tapete de borracha e G pega o boneco de dentro da casa.

Interação criança-criança

Descrição: G inicialmente está em *Atividade individual* (1 a 9), movimentando um carro para frente e para trás. Depois de uma fala de integração de P, inicia *Atividade Dirigida ao Parceiro* com C (10,12,14).

C está desde momentos anteriores em *Atividade Dirigida ao Parceiro* (2 a 13) sem definir o interlocutor.

K está em *Atividade Individual* (1 a 14). Depois tem uma fala sem interlocutor definido (15) e outra dirigida a G, (24) em *Atividade Dirigida ao Parceiro*. K movimenta o trator e depois das falas dirigidas, não fica claro se continua a movimentação dentro do enredo da brincadeira.

Síntese: C busca atenção para sua brincadeira e interage com P sobre o enredo proposto. P procura integrar G na brincadeira que responde positivamente e passa a atuar no mesmo enredo que C. K predominantemente, brinca de forma individual, com algumas falas dirigidas aos parceiros.

Interação adulto-criança

Descrição: O adulto faz *Comentários* em forma de pergunta (3,5), chamando a atenção para brincadeira de C e organizando, por meio das perguntas, as ideias trazidas por C para a brincadeira. Depois faz *Sugestão para integração* (9) procurando, integrar G na brincadeira de C. P faz uma *Sugestão para Integração* (39, 41), procurando inserir K na brincadeira de C. P segue fazendo *Comentários*

(21, 27, 34), procurando melhorar a compreensão de G sobre a brincadeira (21), sobre os objetos usados no enredo (27,34). No final do episódio faz *Sugestão para Uso e localização de Objeto* (29,31,32), incentivando G a tatear a casa que está sendo usada na brincadeira como a casa do “moço da moto”.

Síntese: Nesse episódio, P procura integrar G e K no enredo trazido por C. Faz *Comentários* e *Sugestão para uso e localização de Objeto*, para que G explore o brinquedo que faz parte do enredo da brincadeira.

Uso do objeto

Descrição: G inicialmente está em *Exploração*, usando um carro com movimentos de vai e vêm (1 a 9). Depois da iniciativa de P, inicia *Faz de conta simples* com C (10, 12, 14) e sustentando o enredo iniciam *Faz de conta Cena* até o final da sessão (17 a 38), usando o carro para elaborar o enredo de busca pelo “moço hospitalizado”. Sua participação, nesse caso, envolve uso de objetos, o que vem aparecendo, de forma crescente: quase nada na sessão A, um pouco na sessão B e mais ainda na sessão C.

C apresenta *Faz de conta cena* (1 a 22) movimentando o boneco que representa o “moço” que caiu de uma moto.

K bate com um martelo em um trator (6 a 14) em *Faz de conta Simples*, simulando o conserto do trator.

Síntese: No episódio, a ação de G, inicialmente é de *Exploração* do carro, depois passa a se dirigir às ações a C, organizando um *Faz de conta cena*, seguindo o mesmo enredo de C. K segue atividade paralela de *Faz de conta simples*, simulando consertar o trator com um martelo.

G1- SC- Episódio 2: Dançando no ritmo da capoeira (incluído no tema - *Bon Odori* e Capoeira)

Contexto: G estava com o pandeiro em momentos anteriores, tocando a Capoeira e o Bon Odori, enquanto K dançava. G pede que P toque para que possa dançar.

K se oferece para tocar, enquanto G dança. C movimenta o “moço da moto”, tirando-o de dentro da casa e dizendo que já tomou banho e está pronto.

1. P: *Você sabe! Vamos ver se Kleber sabe a capoeira.*
2. K pega o pandeiro.
3. C está de costas para K e G explorando outros brinquedos, levando perto dos olhos. Pega um coelho com rodas e observa, virando o brinquedo em várias posições diante dos olhos.
4. K: *Eu vou tocar capoeira...*
5. G: *Eu vou dançar.*
6. K começa a batucar um ritmo diferente do ritmo da capoeira, sentado próximo a G.
7. G levanta e começa a se balançar para frente e para trás, sem sair do lugar.
8. G: *Tô dançando, tô dançando.*
9. C: *Olha! Quem tá chegando!* C movimenta um carro no ar.
10. P: *Quem vem no Bon Odori, ô Carlos?* P se confunde com o nome do ritmo produzido por K.
11. C: *É um carro.*
12. G bate palmas de forma ritmada, como na capoeira.
13. C: *O carro veio dançar.*
14. P: *Olha quem veio dançar.*
15. C vira de frente para K e G.
16. C: *Eu sou o carro e vou dançar!* Fala olhando o carro bem de perto, fazendo a voz grossa, no papel do carro.
17. K se levanta e continua a batucada no ritmo da capoeira.
18. G: *Ele vai dançar?*
19. P: *É. O carro está dançando...*
20. G: *Quem?*
21. P: *O carro. Já viu carro dançar?*
22. G: *Não...*fala se balançando para frente e para trás.

Descrição: G e K estão em *Atividade conjunta* (1 a 22), com Kleber produzindo ritmos no pandeiro, dizendo ser a capoeira e G dançando.

C inicialmente explora brinquedos em *Atividade Individual* (1 a 8) depois tem uma fala em *Atividade Dirigida ao parceiro* (9) e inicia *Atividade Conjunta* com G e K (11 a 22).

Síntese: Nesse episódio C, G e K estão predominantemente em *Atividade Conjunta*, seguindo um enredo de reproduzir o som da capoeira, proposto em momentos anteriores a este episódio por G.

Interação adulto-criança

Descrição: P tem duas falas de *Sugestão para Integração* (1, 10), a primeira dirigida ao grupo (1) e a segunda dirigida a C (10). Depois P faz dois *Comentários* sobre a brincadeira de C (14,19), procurando trazer mais elementos para o entendimento de G.

Síntese: A atuação de P é voltada para a integração de C na atividade e para melhoria da compreensão de G sobre a brincadeira.

Uso do objeto

Descrição: G e K estão em *Faz de conta cena* (1 a 22), com K fazendo o papel do músico da capoeira, G dançando. C inicialmente está em *Exploração* (1 a 8), escolhendo um brinquedo, aproximando-os dos olhos. Depois de pegar um dos brinquedos, se aproxima de G e K (9) e participa do *Faz de Conta cena* (12 a 22).

Síntese: Há neste episódio, um predomínio de uso de objetos por C e K. G participa da cena de faz de conta, por meio do diálogo e da dança, em que acompanha o ritmo tocado por K.

G1-SC-Episódio 3: O carro dançante

(Incluído no tema - *Bon Odori* e Capoeira)

Contexto: Em sequência ao episódio anterior, C deixa o “moço da moto” e diz que o carro irá dançar também. K dança em pé tocando o pandeiro. G se movimenta de forma ritmada dizendo dançar a capoeira.

1. C movimenta o carro dançando no chão.
2. P: *Pergunta pro Carlos como ele dança.*
3. G: *Como que ele dança? O carro? Nunca vi carro dançando!* G pára de dançar.
4. C: *Assim...C se levanta e mexe o carro no ar.*
5. G: *Nunca vi carro dançando.*
6. C: *Ó, o carro dançando. Esse é o carro que dança.* C mostra para G colocando na altura de seus olhos.
7. G: *Que é isso?* G pergunta dirigindo-se a C.
8. C: *Um carro.*
9. P: *Mostra pra ele, Carlos.*
10. C: *É um carro que dança.*
11. P: *Pede pra ele se você quer ver Gui, pede pra ele.*
12. G: *Carlos, quero ver.*
13. P: *Ele já te devolve. Ele só vai ver e te devolver tá bom?*
14. C aproxima o carro e G toca rapidamente. *Pronto.*
15. K retoma a batucada.
16. G ri e continua dançando.
17. K: *Parou... acabou!*

Interação criança-criança

Descrição: C, G e K mantêm *Atividade Conjunta* (1 a 17) seguindo com o enredo da capoeira, em que C movimenta o carro como se estivesse dançando (1, 4, 6), G faz perguntas sobre as ações de C (3, 5, 7) e dança (16) e K toca (1 a17).

Síntese: C, G e K brincam juntos, com maior atuação de C e G dialogando sobre o carro que dança.

Interação adulto-criança

Descrição: P faz *Sugestões para Integração* (2, 9, 11), incentivando C a mostrar o carro dançando para G compreender melhor sua brincadeira. Depois

sugere a exploração do carro em ações classificáveis como *Sugestão para Uso do Objeto*, pedindo para que C permita que G toque o carro (13).

Síntese: P tem atuação de forma predominante na busca pela integração de C e G para que G compreenda a movimentação que C está fazendo com o carro.

Uso do objeto

Descrição: C, G e K estão em atividade classificável como *Faz de Conta Cena* (1 a 17), com K fazendo sons no pandeiro (1 a 17), C movimentando o carro como se estivesse dançando (1 a 13) e G dialogando sobre a brincadeira de C (1, 3, 5, 7, 12).

Síntese: C e K fazem maior uso de objetos na cena da capoeira e G mantém o enredo dialogando com P e C.

Comentários/Discussão sobre a sessão (G1 SC):

Na sessão C, Guilherme, Carlos e Kleber, assim como nas sessões apresentadas anteriormente, desenvolvem um enredo que já tinha aparecido no final da sessão B, utilizando um boneco e uma moto. No faz de conta criado, o boneco é um motoqueiro que cai da moto e é levado ao hospital, com auxílio de um carro para levá-lo, de um médico para atendê-lo e de um mecânico que conserta a moto. É organizada uma atividade classificável como *Faz de conta-cena*, com a colaboração de todos os participantes, configurando uma *Atividade conjunta*.

Nesta sessão há maior integração entre os participantes, o que permite maior colaboração entre os parceiros. As sugestões ocorrem alternadamente e são aceitas e organizadas com ações colaborativas entre os parceiros.

C mostra atuação mais colaborativa que nas sessões anteriores, aceitando as iniciativas e sugestões dos parceiros para a elaboração do enredo. G tem maior participação em termos de movimentação de objetos (EP1: carro que busca o “amigo” no hospital; EP3: produção de dança). Com algumas pistas de P (EP1) G consegue localizar os objetos que fazem parte do enredo e inserir o seu brinquedo no contexto da brincadeira de forma a atender a compreensão de C e K. K

participa usando mais ações na brincadeira do que diálogos. Talvez pela dificuldade apresentada no uso da fala, K brinque com maior uso de ações e pouco diálogo. É importante que em seu convívio cotidiano, as pessoas que se relacionam com ele percebam isso para auxiliá-lo e incentivá-lo no uso do diálogo.

Rocha (4), em discussões citadas anteriormente sobre o brincar e o desenvolvimento, utiliza o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” para a distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação do adulto ou alguém mais experiente. Observa-se nesta sessão que as iniciativas de P para integrar as crianças, com perguntas sobre o enredo e incentivos para auxiliar a participação de G, atuam procurando mediar situações, de forma que as crianças consigam elaborar mais do que possivelmente conseguiriam sozinhas. Essa atuação do adulto é observada, também, em outras sessões.

No final da sessão (EP 3), G toca ritmos semelhantes ao som da Capoeira. Há colaboração dos parceiros na participação da atividade. G diz que vai dançar e o faz por meio de movimentos repetitivos para frente e para trás, sem sair do lugar, mantendo o ritmo produzido por K. G parece entender que a dança segue o ritmo dos sons produzidos, mas não varia os movimentos corporais. É possível pensar sobre como a dança é compreendida por G, e como ele poderia ter um retorno, para elaborar a imitação e a criação de novos movimentos.

No final da sessão C, G dança o ritmo do “Rebolation” atendendo à coreografia própria da dança, relatando que aprendeu por meio do acompanhamento dos movimentos, tocando o corpo do tio. A compreensão sobre os movimentos aconteceu porque G foi orientado de maneira específica para que compreendesse a movimentação da dança.

Pode-se observar, também nesse contexto, a atuação do adulto mediando a aprendizagem de uma nova situação e a compreensão de G, apresentando um conhecimento sobre dança, diferente daquilo que vinha apresentando no item “Capoeira”. A dança de G, sem a referência que o adulto apresentou para a situação da coreografia, é praticada com ritmo, mas sem variação de movimentos,

e sem que se assemelhe à “ginga” da capoeira. É importante que G seja apresentado aos diferentes movimentos, dos diferentes tipos de dança. Isso é possível, mas é relevante lembrar que experiências aparentemente triviais para um vidente, como observar pessoas dançando, não estão disponíveis para G, a menos que formalmente propostas por diferentes pessoas (professores, familiares, entre outros).

Nunes e Lomônaco (15) destacam que é importante que as relações com as pessoas com deficiência não enfoquem apenas os limites e os déficits das pessoas cegas, mas busquem compreender a forma como essa pessoa se constitui e aprende. Apontam que, quando o adulto compreende as formas como a criança aprende, pode orientá-la de forma mais específica e de acordo com as necessidades da criança com deficiência visual. Para que isso aconteça, como mostra a descrição de G sobre como aprendeu a dança com um familiar, é necessário que se pense em estratégias que poderão suprir as formas de entendimento da criança. No caso de G, mostrar o movimento e permitir que ele acompanhasse essa movimentação foi importante para sua compreensão sobre a dança. Nos relatos da mãe sobre as brincadeiras de G, nota-se uma preocupação em integrar G em atividades comuns a qualquer criança, de forma a não restringi-lo em função de sua deficiência. A família procura, desta forma, proporcionar experiências, com os grupos com os quais convive.

As ações de P procuram integrar as crianças em brincadeiras conjuntas. Na elaboração do enredo, C traz um elemento diferente (EP3): um carro que dança. P incentiva G a pedir autorização a C para tocar o carro. C aproxima o carro dos olhos de G e P procura fazer com que C entenda que para G ver, ele precisa tocar o brinquedo, por alguns momentos. P também atua descrevendo o que está acontecendo para G, quando C aparece com o carro que dança (EP 3).

P atua em outras sessões dessa mesma forma: procurando orientar os outros participantes na compreensão sobre de que maneira G pode receber algumas informações. Essas orientações buscam descentralizar as ações da figura do adulto e propiciar maior autonomia das crianças em suas relações. Em ambientes sociais, como a escola, em que os grupos são mais constantes, esse

tipo de atuação auxilia os parceiros a compreenderem as necessidades do “colega” com deficiência e atenderem às suas necessidades de forma natural.

GRUPO 2

Entrevista com as mães

Quadro 5 - Entrevistas com as mães do grupo Grupo 2

CRIANÇA	BRINCADEIRAS EM GRUPO/ COM FAMÍLIA	BRINQUEDOS PREFERIDOS/ BRINCADEIRAS	JOGOS ELETRÔNICOS/ PASSATEMPOS	LAZER/ PASSEIOS COM FAMÍLIA
Joana	-Com as irmãs: escolinha, casinha, desfile e dança.	-Bonecas; -Carrinho de boneca; -Conjunto cozinha (“Acqua Brink”) - piscina de plástico; - fogão em miniatura.	-Vídeo game (duas vezes por semana com as irmãs); -Sozinha, assiste TV. - Desenhar.	Lanchonetes; - parques; - festividades de cidade; - visitas a familiares; - passeios ao shopping; - cinema.
César	- Com a mãe: brinca de se esconder e jogo da memória, - Com vizinhos: faz de conta (luta), pega-pega.	- Bonecos em miniatura.	- Jogos no computador; - TV: desenhos e clips na MTV	- Passeios no parque da cidade; -visitas à casa de parentes
Rodrigo	- Com irmãos: Jogar bola; faz de conta usando pregadores de roupa para fazer bichinhos.	- Carrinhos; -Bicicleta; - Imitação de artistas (como acontece no “Programa do Rodrigo Faro”)	- Assiste desenhos na TV	- A mãe relatou que não costumam sair.
Bianca	-Com a mãe: Jogos com letras, formar palavras. Faz de conta: brincar de casinha e de cavalinho.	- A mãe não mencionou nenhum exemplo (“não sabe brincar”, “espalha tudo”)	- Natação	- Passeios no parque público da cidade

É possível observar nos dados do quadro 5, em relação às brincadeiras em grupo ou em família, que Joana, César e Rodrigo têm mais oportunidades para brincar com parceiros, do que Bianca. No que se refere a brincadeiras faz de conta, J utiliza alguns brinquedos para a elaboração de algumas situações de faz de conta (desfile, dança, escolinha, “casinha”). Nas brincadeiras de Ce, a “luta” aparece como a forma de brincar mais citada pela mãe, entre os parceiros e sozinho, utilizando bonecos. Nas atividades de R, há elaboração de brincadeiras de faz de conta, com objetos de uso doméstico (pregador de roupa), e alguns brinquedos, como bola e carrinho. Entre as brincadeiras de B, há maior tendência à utilização de jogos e brincadeiras de faz de conta com a mãe: “cavalinho” e “casinha” com poucos relatos de brincadeiras em grupo de crianças. Em relação ao uso de brinquedos, J apresenta diversidade de brinquedos que usa, geralmente, nas brincadeiras com as irmãs. Nos relatos sobre a utilização de jogos eletrônicos e passatempo, J e Ce fazem maior uso de jogos eletrônicos, R tem mais acesso à TV e B pratica natação, de duas a três vezes por semana.

De modo geral, há uma preocupação das famílias em proporcionar momentos de lazer para os filhos.

Serão apresentadas, a seguir, as análises das sessões (A, B e C) relativas ao G2.

G2- Sessão A: Assunto principal: Pai, mãe e filhos

Crianças presentes: César (Ce), Rodrigo (R) e Bianca (B).

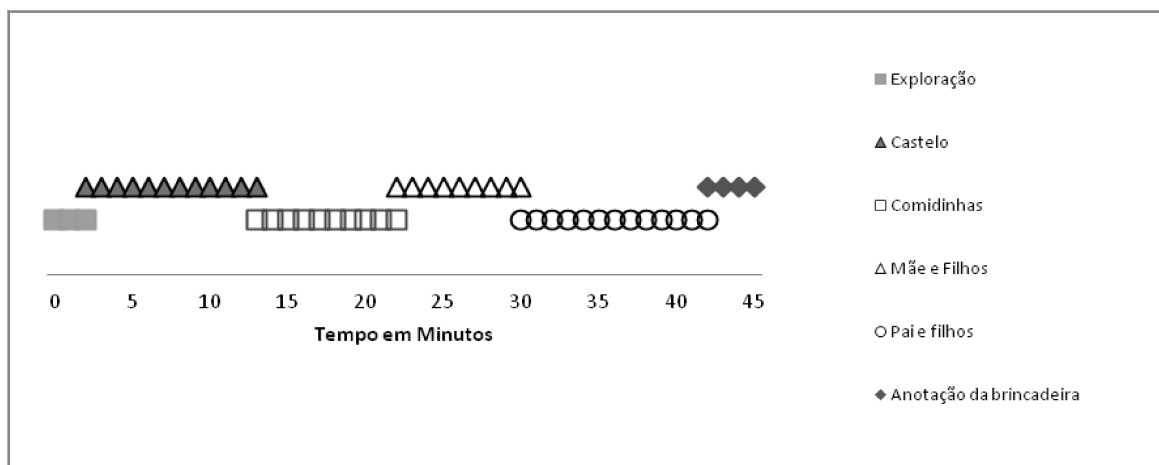


Figura 4: Sequência e duração dos temas das brincadeiras – G2-SA

Materiais disponíveis: sobre o tapete de EVA, foram disponibilizados: meios de transporte (caminhão, carro, avião, helicóptero), blocos de construção de madeira, um trem de madeira, um telefone, uma bacia. No canto da sala havia um fogão de plástico, com um forno e pia, fora do espaço do tapete de borracha, que não havia sido disponibilizado para as crianças.

Descrição breve da sessão, relativa aos diferentes temas

Exploração: B começa a desmontar as peças do trem de madeira. Ce pega a caixa de blocos de madeira (Pequeno Engenheiro) e observa outros brinquedos. R pega outro trem de madeira e desencaixa os pinos que representam os passageiros.

Castelo: Ce despeja as peças da caixa do “Pequeno Engenheiro” e diz que vai montar um castelo. Ce empilha peças, dialogando com P sobre a construção da sua torre. R monta o trem. B também movimenta um trem de madeira. Ce e P dialogam sobre o castelo.

Comidinhas: B vai até o fogão que está fora do tapete e pede a P para colocá-lo sobre o tapete. P autoriza. B organiza pratos, talheres e faz de conta que

está cozinhando no fogão. Coloca algumas peças nos pratos e distribui entre Ce, R e P. Todos fazem de conta que estão comendo. B diz que vai preparar um café da manhã e volta a movimentar as panelinhas no fogão.

Mães e filhos: B diz que vai ser a mãe e R e Ce seus filhos. R e Ce riem e permanecem brincando, cada um com seu brinquedo. B chama os filhos para passear no parque. Ce inicialmente não aceita. Depois que R levanta para seguir B, Ce também levanta e dá a mão para B. Os três andam em círculos pela sala e voltam ao mesmo lugar no tapete. R e Ce voltam a brincar com os brinquedos, como se estivessem no parque. Depois de algum tempo, B chama “os filhos” para voltar para casa. R e Ce dão as mãos para B e voltam a dar algumas voltas pela sala, até voltar ao mesmo lugar do tapete. Ce faz algumas gracinhas, contrariando as propostas de B. B diz que é um filho desobediente, pega o telefone e ameaça chamar o pai para repreendê-lo. Enquanto fala com Ce, B reveza suas ações: ora simula ligar, pedindo para o pai vir e aplicar uma punição ao filho, ora vai até o fogão e faz de conta que está cozinhando para os “filhos”. Ce tenta pegar o telefone da mão de B, dizendo que vai ligar para seus amigos. B segura o telefone e não deixa que Ce pegue. B senta no chão e diz que não será mais a mãe e chama R de pai.

Pai e filhos: R aceita o papel de pai. B diz estar com fome, com voz infantilizada. R vai até o fogão e representa cena de cozinhar para os filhos. R distribui pratos para B e Ce. R faz de conta que está levando os filhos ao parque. Ce faz algumas provocações durante a brincadeira, deixando de aceitar as propostas de R. R fica irritado, dizendo que não está se comportando direito. Ce diz que vai chamar seus amigos ninjas para defendê-lo, pega o telefone e faz de conta ligar para os amigos. B pede para o pai fazer batata frita. R vai até o fogão e segue fazendo de conta que está cozinhando para os filhos e repreendendo Ce.

Anotação da brincadeira: B pede para P que anote o enredo da brincadeira para que possam se lembrar e dar continuidade no próximo encontro. P pega papel e caneta e senta em círculo com B, Ce e R. P faz perguntas sobre o que sugerem que seja escrito e as crianças dialogam e fazem propostas. Finalizando P lê tudo o que foi sugerido pelo grupo.

G2- SA- Episódio 1: Papel de mãe

(incluído no tema - Mãe e filhos)

Contexto: B está fazendo comidinhas para os filhos (R e Ce) no fogão, mexendo com as panelinhas e talheres plásticos, separando um para R e outro para Ce. Em seguida, senta-se no chão e começa a movimentar um trem de madeira sobre o tapete.

1. B: *Agora quem vai ser a mamãe?*
2. R: *Você não é a mãe?* R fala e ao mesmo tempo empilha algumas peças de madeira.
3. B: *Agora ele é o pai.* Apontando para Ce.
E eu fico brincando. Movimenta o trem de madeira.
4. P: *A mãe fica brincando?* (tom de estranhamento)
5. B faz sinal afirmativo com a cabeça.
6. R: *Ela vai brincar? Nunca vi mãe brincar...*
7. Ce: *A minha mãe...* Ce fala e enche a escavadeira do trator com algumas peças.
8. R interrompe a fala de Ce: *A mãe tem que limpar a casa.*
9. Ce: *É, trabalhar...*
10. R: *O pai tem que trabalhar.* R continua mexendo nos blocos de madeira.
11. B levanta e vai até o telefone que está sobre a caixa de madeira entre R e Ce.
12. B: *Vocês me matam!*
13. P ri. *Vocês me matam!* (comentando a fala de B)

Interação criança-criança

Descrição: B, R e Ce mantêm *Atividade Conjunta* (1 a 13) com enredo em que B é a mãe e R e Ce seus filhos. B propõe no início do episódio uma troca de papéis (1). Ce faz o papel de um dos filhos e B propõe que ele seja o pai (3). Ce continua se comportando como o filho (7, 9). R faz o papel do outro filho e participa do episódio sugerindo as ações próprias da mãe e do pai (6, 8,10).

Síntese: As crianças mantêm *Atividade Conjunta* assumindo papéis num enredo de faz de conta em que B toma a iniciativa e assume papel de liderança (mãe) e Ce e R são os filhos, sugerindo ações para a mãe.

Interação adulto-criança

Descrição: P predominantemente, faz *Comentários* (4, 13). No turno 4, mostra estranhamento quanto à tarefa de “brincar” como típica do papel de mãe, tema que tem continuidade nos diálogos seguintes entre as crianças. Ao final (13), parece achar graça na forma como B assume formas de agir e falar, típicas de “mãe queixosa”.

Síntese: Nesse episódio, P observa o enredo criado e desenvolvido pelas crianças. Como percebe que o grupo mantém os papéis e cria as cenas com a colaboração, ora de um, ora de outro, interfere pouco nas ações do grupo.

Uso do objeto

Descrição: B mantém *Faz de conta - cena*, no papel de mãe, dialogando com Ce e R (1 a 13). Ce e R brincam com alguns objetos no chão, e, no momento desse episódio, mantêm o enredo de faz de conta com B (1 a 13), dialogando, assumindo papéis em uma família.

A atuação de Ce envolve *Faz de conta simples* (1 a 13), movimentando um trator e a escavadeira e, ao mesmo tempo, a manutenção do enredo do *Faz de conta cena* por meio do diálogo com B e R (1 a 13).

R empilha as peças de madeira em atividade classificável como *Faz de conta simples*, (essa atividade tinha sido descrita como construção de um castelo em momentos anteriores a este episódio). Simultaneamente, participa do *Faz de conta-cena* dialogando com B.

Síntese: No episódio, as crianças sustentam juntas uma cena, dialogando sobre as ações da mãe e a troca de papéis na brincadeira, além de manterem (Ce e R) manuseio independente de objetos.

G2-SA- Episódio 2: A mãe mandona

(Incluído no tema – Mães e filhos)

Contexto: B distribui pratos com pecinhas, fazendo de conta ser a comida para os filhos. Volta para o fogão e separa pratos, talheres e panelinhas. Coloca algumas panelas dentro do fogão. R segue empilhando os blocos de madeira, dizendo construir um castelo e Ce movimenta um trem de madeira.

1. B se levanta e fala, de frente para Ce e R.
2. B: *Se troca que eu vou levar vocês pro parque.*
3. Ce e R continuam concentrados em suas brincadeiras.
4. B: *Eu vou levar vocês para o parquêêê!* B fala pausadamente em pé na frente de Ce e coloca as mãos na cintura.
5. Ce: *Eu vou ficar aqui.*
6. R: *Você vai ficar? Eu vou, então!* Levanta e dá a mão para B.
7. Ce começa a levantar.
8. R: *Você é o último...você quer ficar aí? Você vai ficar aí, vai aprontar!*
9. Ce vai até B, que estende a mão para ele.
10. P: *A mãe não vai deixar ele ficar aprontando, né!*
11. B caminha de mãos dadas com Ce e R pela sala.
12. Depois de dar algumas voltas, B pára e diz: *Vão brincar!*
13. P: *Chegaram no parque, Bianca?*
14. B faz sinal afirmativo com a cabeça.
15. P: *Olha...*
16. Ce e R sentam no chão na frente dos brinquedos.
17. R volta a montar o castelo com as peças do jogo Pequeno Engenheiro, e Ce volta a montar o trem de madeira.
18. B fica de pé observando Ce e R.
19. P: *O que tem nesse parque?*
20. R: *Tem os mesmos brinquedos que lá.* R ri ao bater a mão em suas peças.
Agora que caiu tudo!
21. P: *Ih...*
22. B recolhe os pratos que estão sobre o tapete, perto de Ce e R.

23. B: *Quem trouxe prato, hein?* Sugere que “os filhos” levaram os pratos para o parque.
24. R: *Eu que não...eu tava em casa.*
25. Ce e R riem.
26. Ce derruba as peças do trem.

Interação criança-criança

Descrição: B, R e Ce mantêm *Atividade Conjunta* (1 a 26). B não é atendida prontamente em sua sugestão de levar os filhos para o parque e insiste na sugestão. R aceita e se levanta para acompanhar B (6). Ce inicialmente diz que não quer participar (5) e depois se levanta e também dá a mão para B (7,9).

Síntese: As crianças mantêm *Atividade conjunta*, em que B tem a iniciativa das propostas na brincadeira. R tem postura mais colaborativa com B e Ce, inicialmente, se opõe à ideia apresentada por B, mas, depois de ver R participando, adere à brincadeira também.

Interação adulto-criança

Descrição: P faz *Comentários* (10, 13, 15, 19, 21). Os primeiros, procurando expandir as ações de B (10, 13, 15), o penúltimo procurando expandir o faz de conta elaborado pelo grupo (19) e o último constatando a ação de B (21).

Síntese: Nesse episódio, P observa o enredo criado e desenvolvido pelas crianças, com poucas interferências e avaliando positivamente as ações que estão desenvolvendo em grupo.

Uso do objeto

Descrição: B, Ce e R estão em *Faz de Conta Cena* (1 a 26). Inicialmente B fala, enquanto Ce e R manipulam brinquedos no chão. Depois, Ce e R interagem com B na brincadeira e exploram os brinquedos (3, 16, 17, 20 26), dentro do enredo de *Faz de Conta Cena*, em que os filhos estão no parque com a mãe.

Síntese: No episódio, as crianças mantêm a cena, com várias ações e movimentos pela sala, criada com base, predominantemente, nos diálogos, a partir de iniciativa de B.

G2- SA - Episódio 3: Pai cozinheiro

(Incluído no tema – Pai e filhos)

Contexto: Bianca, em episódios anteriores, diz que vai ligar para o pai brigar com o filho (Ce), que está sendo desobediente. Ce diz que vai chamar os amigos para ajudá-lo e pega o telefone. B chama R de pai, e ele aceita o papel. Ce começa a discar o telefone.

1. B: *Ô pai, olha ele!* Senta no tapete, reclama de Ce para R e pega um trem de madeira.
2. P: *Quem é o pai, agora?*
3. R: *Eu!* Olha para P enquanto segura o telefone na mesa afastada do tapete.
4. P: *Vem aqui com a sua filha, ela tá sozinha ali.*
5. R deixa o telefone e se aproxima de B. Pára na frente de B que movimenta um trem de madeira.
6. Ce pega o telefone e faz de conta que está discando números.
7. B: *Eu quero comida.* B pára de movimentar o trem e fala para R.
8. R: *Ah, tem que fazer.* R se vira para o fogão.
9. P: *E agora? Quem vai fazer?*
10. R: *Eu!* Fala mexendo no fogão.
11. P: *Olha, o pai vai fazer a comida!*
12. Ce faz de conta que está discando o telefone em cima da mesa.
13. Ce: *Alô! Chama os cinco, por favor! Valeu. Ele espera.* Ce liga para seus amigos ninjas que chama de “Os Cinco Furiosos”.
14. P sugere que Ce sente no chão com o telefone junto com R e B.
15. B: *Eu quero ir no parquinhooo!* Olha para R parecendo esperar uma resposta.
16. P: *Sua filha quer ir ao parquinho?*

17. R: *É...*
18. Ce leva o telefone para o tapete de borracha e senta com B e R.
19. R chama Ce para ir ao parque: *Vamos! Levanta.*
20. Ce continua mexendo no telefone.
21. P: *E a comida?*
22. R: *Vai ter que esperar um pouco.* R vai até o fogão e começa a fazer de conta que está cozinhando, mexendo nas panelas.

Interação criança-criança

Descrição: B, R e Ce permanecem em *Atividade Conjunta* (1 a 22) elaborando um enredo em que R é o pai e B e Ce são seus filhos. B propõe no início do episódio que R seja o pai, chamando-o dessa forma (“Pai”). R aceita o papel e passa a atuar em direção a B e Ce. B faz pedidos a R no papel de filha (7, 15). Ce está com o telefone desde episódios anteriores, fazendo de conta que está ligando para os amigos ninjas (12, 13) para protegê-lo do pai.

Síntese: As crianças mantêm a *Atividade Conjunta* com maior interação entre B e R. Ce interage com enredo em paralelo, mas dentro da idéia da brincadeira de pai e filhos.

Interação adulto-criança

Descrição: P faz *Comentários* (2, 9, 11) procurando entender a troca de papéis (2) e incentivar as ações de R como o pai (9, 11). Faz também *Sugestões de Integração* (4, 14), primeiro para integrar B e R e depois para integrar Ce às outras crianças. Faz ainda mais dois *Comentários* (16, 21) procurando organizar a ideia da brincadeira apresentada.

Síntese: Nesse episódio, P procura integrar as crianças na mudança de papéis sugerida por B, dando continuidade ao faz de conta.

Uso do objeto

Descrição: B, Ce e R estão em *Faz de Conta Cena* (1 a 22), no que se refere aos papéis representados como membros de uma família. B movimenta um trem (5 a 7) no papel de filha brincando. Ce usa um telefone (6 a 22) dizendo que vai pedir ajuda aos amigos para defender-se do pai. R usa o fogão (8) depois que B pede comida para o pai (7).

Síntese: R, Ce e B atuam dialogando sobre a brincadeira e, ao mesmo tempo fazem uso de objetos, que tem relação com os papéis que exercem no faz de conta elaborado. B usa o trem no papel da filha brincando e Ce usa o telefone no papel de filho procurando ajuda para se defender do pai.

Comentários/ Discussão sobre a sessão (G2- SA)

Na sessão A deste grupo, no que se refere à interação entre crianças, Bianca, César e Rodrigo iniciam a sessão com *Atividades Individuais*. Depois de iniciativas de B, organizam um enredo, em atividade classificável como *Faz de conta-cena*, em que B e R alternam os papéis de liderança (mãe/pai) na relação familiar, em *Atividade Conjunta*. B inicialmente é a mãe (EP1), e age organizando a brincadeira, fazendo propostas para Ce e R, que aceitam o papel dos filhos (EP1).

Na organização do enredo, B, Ce e R mostram seus conhecimentos sobre as formas de atuação de um grupo familiar. B, em alguns momentos, tem ações impositivas, se mantém séria e repreende R e Ce, ao exercer o papel de mãe. É interessante observar como interpretam o papel da mãe: que comanda, trabalha, cozinha e não brinca com os filhos. Destaca-se, nos relatos da escola, que B tende a brincar sozinha e escolhe apenas alguns parceiros para se relacionar. Em contraste, no grupo, mostra papel de liderança e propõe atividade conjunta com os parceiros, que inicialmente brincam de forma individual. Na escola, B pode ter se constituído como uma criança que tem dificuldade e incapacidades em relação aos colegas, a partir de uma imagem focada na deficiência. A organização de um ambiente que favoreça a atuação de B, com base em suas competências, auxiliaria na construção de uma imagem diferente sobre sua aprendizagem e

participação escolar. O adulto, nesse contexto, pode criar condições para que a criança não seja vista apenas como “incompetente” nas diferentes situações de participação no grupo.

Destacou-se também a atuação de R, interpretando um filho que segue as sugestões da “mãe” (EP1 e EP2). Mantém-se concentrado na construção do castelo com os blocos de madeira e no diálogo com B sobre o papel da mãe na brincadeira. Nos relatos escolares, consta que R é muito agitado e disperso nas atividades. No grupo, é possível observá-lo concentrado em duas atividades concomitantes. A mãe relatou comportamentos agressivos de R, diferentes do comportamento colaborativo que apresenta no grupo. Da mesma forma como destacadas em situações anteriores, R mostra competências que não se aplicam aos relatos da escola e da família. É possível pensar em como esses grupos são organizados e que formas de organização grupal podem colaborar para que R mostre habilidades e competências e se constitua a partir de uma imagem positiva de si mesmo. Nesse sentido, o grupo funcionaria como um facilitador das capacidades, propiciando situações nas quais a criança possa mostrar suas habilidades, diferente de situações em que se destaca o que não consegue realizar.

Ce interpreta o papel do filho que desobedece, enfrenta as regras colocadas pela mãe, desafia. Nos momentos em que Ce não segue as propostas de B ou provoca situações de desentendimento (por exemplo, tenta pegar o telefone usado por B, diz que não vai ao parque), B o repreende dizendo que vai chamar o pai para castigá-lo. Ce interpreta o papel do filho que contesta, que não é colaborativo. Dessa forma mostra uma forma de apropriação desse papel. B e R o repreendem, mostrando que sua conduta não é bem aceita, o que pode levar Ce a pensar em outras modalidades de interpretação desse papel.

Observa-se que, nos momentos em que B ou R mostram maior irritação e o enredo parece que vai decrescer, as crianças cedem, reorganizam propostas e retomam o enredo. Em alguns momentos, pedem auxílio para o adulto e na maioria das vezes, reorganizam situações dentro do próprio contexto de faz de conta. Considerando esses aspectos, pode-se afirmar que o contexto da

brincadeira propicia momentos de interação entre os participantes, nos quais surgem conflitos e arranjos, com elaboração de faz de conta e manutenção de atividade conjunta, que se mantém por períodos relativamente longos. Ressalte-se, inclusive, que ao final, as crianças (por iniciativa de B) solicitaram que P anotasse o tipo de brincadeira que estava sendo realizada, para retomá-la na sessão seguinte.

G2- Sessão B: Assunto principal: A construção e as comidinhas de massinha

Crianças presentes: César (Ce), Bianca (B) e Joana (J)

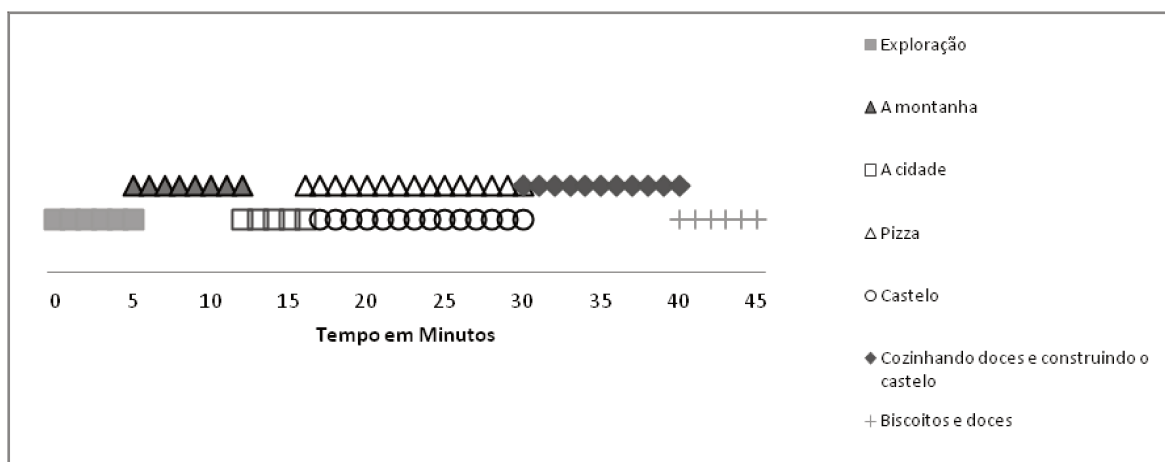


Figura 5: Sequência e duração dos temas das brincadeiras – G2-SB

Materiais disponíveis: César, Joana e Bianca chegam à sala e são orientados para se dirigirem à mesa, que tem uma caixa com blocos de construção (jogo “Pequeno Engenheiro”, com blocos de madeira que imitam paredes com janelas ou portas e blocos que imitam telhado) e três potes de massa de modelar, um fogão em miniatura com pia, armário e forno, painelinhas e talheres de plástico.

Descrição breve da sessão, relativa aos diferentes temas

Exploração: as crianças abrem os potes de massinha e começam, cada um a fazer uma forma. J faz bolinhas. B tem dificuldades para tirar a massa do pote. Ce faz gracinhas, fingindo cair da cadeira. B vê a caixa do Pequeno Engenheiro e pega algumas peças. Pega uma peça e usa para tirar a massa do pote. J e Ce trocam pedaços de massa.

A montanha: B tem a ideia de fazer uma montanha colorida. Ce sugere que com as peças de madeira é possível fazer um castelo. B começa a construir a montanha com sua massa. Ce continua misturando cores de massinha. Ce junta toda a massa e usa algumas peças de madeira junto com a massa, dizendo que vai virar uma “montanha do espaço”. Ce coloca um pedaço de massa na montanha de B dizendo ser uma minhoca. B não gosta, dizendo ter medo. Ce chama B de medrosa e B responde que todos têm medo de alguma coisa. J faz uma bola grande, usando toda sua massa.

A cidade: B mistura a massa com algumas peças de madeira. P pergunta o que está fazendo. B diz ser uma cidade e nomeia algumas partes da cidade. Ce diz que tem uma piscina e B mostra que é uma calçada. B desmonta a cidade e separa as peças de madeira e a massa. J desmancha a forma parecida com bola.

Pizza: J faz formas achatadas, dizendo fazer pizzas. B também faz formas parecidas, dizendo que sua pizza é de queijo. P pergunta o que é, e J diz ser uma pizza de morango. Ce também faz formas parecidas com pizzas e faz de conta que está comendo. Ce diz ter quebrado o dente. B e J riem. Ce coloca massinha vermelha na pizza e diz ser pizza de sangue. B questiona o sabor da pizza de Ce e este diz ser um vampiro. B faz outra pizza e dizendo ser de calabresa. J também faz pizzas como as de B, com a massa amarela e bolinhas vermelhas. P sugere que façam uma pizzaria. Ce pega a caixa do “Pequeno Engenheiro” e sugere a construção de um castelo. Enquanto Ce constrói o castelo, B e J continuam fazendo as pizzas. B pega o fogão que estava longe da mesa onde estavam brincando e o aproxima. Coloca suas pizzas dentro do forno. J se aproxima do forno também e observa B. B pega panelinhas e pratos e manuseia sobre o fogão. J pega panelinhas e ajuda B. B abre o forno e diz que as pizzas já estavam quase prontas. B abre o forno e com a ajuda de J, tira as pizzas do forno, corta alguns

pedaços usando uma peça de madeira como faca e distribui para P, J e Ce. J faz bolinha e coloca dentro de copinhos.

Castelo: Ce começa a empilhar as peças de madeira e olhar para as figuras da caixa, tentando construir um castelo igual ao da caixa. J distribui pizzas para B, Ce e P. Todos fazem de conta que estão comendo. Ce retoma a construção, olhando a caixa e escolhendo as peças para empilhar. Ce derruba suas peças e fica bravo, dizendo que uma parte de seu telhado caiu. Ce derruba suas peças novamente e fica irritado. B propõe que construa o castelo com cimento. B pergunta para P se pode fazer de conta que a massinha é cimento. P concorda. B orienta Ce a grudar as peças de madeira com massinha. Ce reclama que seu castelo não fica igual ao da caixa. B empilha peças grudando com massa. Ce reclama que não está igual ao da caixa.

Cozinhando doces e construindo castelo: J diz que está fazendo uma massa de chocolate. Ce reclama que não consegue montar seu castelo. B pega as peças e ensina Ce, dizendo ser “facinho”. J mexe com as panelinhas no fogão. B volta a brincar com J no fogão. Ce diz ter terminado o castelo. B olha e ri. Ce diz que vai comer cimento. B diz que vai fazer comida para o construtor. Ce finge ter prendido a mão no cimento. B leva uma massa para Ce dizendo que é uma massa de chocolate. Ce mistura a massa de B com a massa que está usando como cimento. B fica brava. J pega algumas peças e começa a construir um castelo. Ce mexe com a massa e deixa as peças de madeira. Ce faz de conta que está comendo algo e simula passar mal, caindo no chão. J diz ter acabado a construção do castelo, sem dar atenção a Ce, da mesma forma que B, que se aproxima de J. Ce levanta do chão dizendo ser brincadeira.

Biscoitos e doces: J e B fazem comidas e docinhos no fogão, de costas para Ce. B diz que está fazendo docinhos. B volta à mesa e separa alguns copos e pratos. B e J fazem formas achatadas com massa e usam a abertura do potinho para cortar a massa em formas circulares. Levam os doces ao forno. Ce pega alguns doces e B reclama dizendo que ainda não estão prontos. B diz que os seus são de chocolate. P pergunta se a brincadeira está legal. As crianças dizem que sim e B reclama sobre o comportamento de Ce dizendo que atrapalhou a

brincadeira. P conversa sobre isso com Ce. B diz que os biscoitos já ficaram prontos. B e J distribuem biscoitos. P e Ce fazem de conta que estão comendo.

G2- SB- Episódio 1: Fazendo pizzas

(incluído no tema - A pizza)

Contexto: B organiza uma construção com massinha e peças de madeira dizendo ser uma montanha do espaço. Depois diz que será uma cidade. Ce tenta colocar uma minhoca em cima da montanha e B não gosta. J faz bolinhas com sua massa. Começa a juntar as bolinhas e fazer uma forma achatada.

1. J mostra o que está fazendo para P: *Olha, olha!* Fala em tom alto e levanta a massa na direção de P.
2. P: *O que é isso, Joana?*
3. J: *Uma pizza!*
4. P: *Uma pizza? Quem vai comer essa pizza?*
5. B: *Eu!* Começa a achatar sua massa fazendo a forma de pizza também.
6. P: *O povo da cidade vai vir comprar pizza da Joana?*
7. Ce: *Olha a minha!* Mostra sua massa.
8. P: *Você também vai fazer pizza?*
9. Ce: *Não tem nada pra comer!*
10. P: *E a cidade?*
11. B: *A cidade não tem.*
12. Ce: *Vou comer* (fala ao mesmo tempo que B e leva a massa próxima à boca, faz de conta que come) *Ih, quebrou meu dente!*
13. B e J riem e permanecem concentradas em suas atividades. Faz-se breve silêncio. J ri da massa de B grudada no fundo do pote. B tenta usar o pote como molde e a massa fica grudada no fundo.
14. J: *Não é assim. Olha, é assim, ó!* (mexe em sua massa mostrando para B). B faz uma forma parecida com a de J.
15. P: *A Bianca também vai fazer uma pizza, é?*
16. B: *Vou fazer uma pizza bem gostosa.*
17. P: *Quem vai comer?*

18. B: *Eu.* (responde rapidamente)
19. Ce: *A minha pizza vai fazer quebrar os dentes.*
20. B amassa com força sua porção de massa, achatando-a.
21. Ce: *Eu quebrei meus dentes por causa da minha pizza.*
22. J: *Olha a pizza!*
23. P: *Olha a pizza da Joana! Do que que é, hein?*
24. Ce: *A minha pizza é de morango.*
25. P: *Do que é sua pizza, Joana? A do César é de morango...*
26. J: *É de morango.*
27. P: *A sua também é de morango?*
28. Ce: *Não, a dela é de Fubá.*
29. B: *A minha é de queijo.*
30. P: *De fubá?* (P ri da resposta de Ce, J olha para P)
31. B: *A minha é de queijo.*

Interação criança-criança

Descrição: J inicialmente está em *Atividade Dirigida ao Parceiro* com Ce e B (1 a 31) mostrando o que está fazendo com a massa de modelar. Depois da iniciativa de J, e a *Sugestão de Integração* de P, B e Ce começam a fazer pizzas (5 e 7 respectivamente). B muda o enredo de sua brincadeira de construção da cidade para a atividade de J, de fazer pizzas (5) e Ce também segue a brincadeira proposta por J (7), ambos em *Atividade Dirigida ao Parceiro* com J. Ce mostra sua pizza e dialoga com J e B, em *Atividade Dirigida ao Parceiro*, fazendo “gracinhas” em alguns momentos. Mantém essa atividade até o final do episódio.

Síntese: Neste episódio B, J e Ce mantêm *Atividade dirigida ao parceiro*, depois da iniciativa de J, de mostrar o que está fazendo. B e Ce mostram cooperação com J ao aceitarem sua ideia de brincadeira, e orientam um ao outro durante os diálogos sobre a brincadeira, sem criar ainda um enredo comum para a atividade.

Interação adulto-criança

Descrição: P faz alguns *Comentários* (2, 10, 15, 17, 23, 25, 27, 30) fazendo perguntas sobre as formas de massa de modelar criadas por B e J (2, 10, 15), e incentivando a expansão do enredo da brincadeira (17, 23, 25, 27, 30). Apresenta, também, atuação classificável como *Sugestões para Integração* (4, 6) procurando integrar a brincadeira de B e Ce com a de J.

Síntese: P atua estimulando os participantes na elaboração e expansão do enredo da brincadeira e a integração na brincadeira de J.

Uso do objeto

Descrição: B, J e Ce organizam uma brincadeira classificável como *Faz de conta simples* (1 a 31). Fazem uso da massa de modelar, dialogam sobre o “fazer pizzas”, e mencionam sabores para as pizzas.

Síntese: B, J e Ce, brincam com a massa de modelar, fazendo formas achatadas e dialogando sobre as pizzas e os sabores que podem escolher.

G2- SB- Episódio 2: Construindo o castelo e fazendo pizzas

(Incluído no tema – A Pizza)

Contexto: B e J fazem formas achatadas. P pergunta o que estão elaborando e J responde que são pizzas. B diz estar fazendo uma pizza de calabresa, fazendo bolinhas vermelhas e colocando sobre a pizza. Ce empilha os blocos de madeira, procurando construir um castelo. B vê o fogão que estava no canto da sala e o aproxima do lugar onde estão brincando.

1. B faz pizzas e leva ao forno de brinquedo próximo da cadeira onde está sentada. J ajuda a fazer as pizzas.
2. P: *Está pronta essa comida aí, Bianca.*
3. B: *Quase.*
4. J vai até o fogão. Pega um copinho e volta para o seu lugar. Ce continua empilhando os blocos para fazer o castelo.
5. B pega pedaços de massa e coloca dentro das panelas.
6. Ce derruba mais algumas peças e diz: *Ai lata velha! Bicho horroroso!*
7. J pega uma peça de Ce e ele diz em tom de brincadeira, mostrando uma peça.

8. C: *Vou tacar esse negócio na sua cabeça.*
9. B e J riem.
10. P: *O que aconteceu aí?*
11. Ce retoma a construção
12. Ce: *Uma parte do meu telhado caiu.*
13. P: *Ah, caiu uma parte do seu telhado...* P olha para a construção de Ce, constatando o que aconteceu.
14. B mexe nas panelas, destampando e olhando dentro delas.
15. P: *Tô sentindo o cheirinho da pizza...*
16. B: *A pizza, daqui a pouco, tá pronta.*
17. Bianca mexe nas panelas, fala com Joana que se aproxima: *Espera um pouco.* B mexe mais um pouco nas panelas.
18. B: *Tá pronta!*
19. B tira a pizza do forno com as mãos e faz sinal de que está quente e queimou a mão.
20. J acompanha seus movimentos, procurando ajudar, tirando objetos próximos que possam atrapalhar.
21. B: *Tá queimando!* Passa a mão na torneira, que tem no brinquedo, como se fosse uma forma para aliviar a dor da queimadura.
22. B: *Eu vou cortar... tem um faca?*
23. B pega uma peça triangular que usa como faca. Corta pedaços triangulares, coloca em pratinhos e distribui entre os colegas e P. J e Ce fazem o movimento de comer o pedaço de pizza.

Interação criança-criança

Descrição: B está em *Atividade Conjunta* com J durante toda a sessão (1 a 23) usando a massa de modelar para fazer pizzas. Usam o forno de brinquedo, dizendo assar as pizzas.

Ce mantém atividade individual (1 a 5), depois tem algumas falas classificáveis como *Atividade Dirigida ao Parceiro* (6, 8, 12), fazendo algumas “gracinhas” em alguns momentos para chamar a atenção de B e J (6, 8) e alguns

comentários sobre sua brincadeira de construção (12). Depois volta à brincadeira individual (13 a 22) e participa de forma conjunta da brincadeira de comer as pizzas propostas por B, em *Atividade Conjunta* (23).

Síntese: Neste episódio, prevalecem as ações de B, que organiza, propõe e dirige a brincadeira de “cozinhar as pizzas”, mostrando atitude de liderança. J colabora com B e Ce, procura chamar a atenção para sua brincadeira, em alguns momentos e também colabora com as propostas de B.

Interação adulto-criança

Descrição: P faz alguns *Comentários* (2, 10, 13, 15) predominantemente sobre as falas de B (2, 13, 15) e uma fala sobre a “graça” de Ce, e o riso de J e B, procurando compreensão sobre a brincadeira de Ce (10).

Síntese: P acompanha a brincadeira desenvolvida por B, J e Ce, fazendo algumas perguntas dentro do enredo e observando a forma como as crianças conduzem e organizam a brincadeira.

Uso do objeto

Descrição: B e J mantêm *Faz de conta cena* (1 a 23), usando massa de modelar e alguns brinquedos na brincadeira de “cozinhar pizzas”. Ce mantém *Faz de conta simples* (1 a 22), construindo um castelo e no final do episódio, participa do faz de conta proposto por B, seguindo a proposta de comer a pizza, iniciando *Atividade Conjunta* (23).

Síntese: B e J mantêm atividade de *Faz de conta cena* e Ce atividade de *Faz de conta simples* durante todo o episódio. B e J seguem a mesma brincadeira, manipulando massa de modelar e utensílios de cozinha e Ce usa as peças de madeira para sua brincadeira de construção.

(Incluído no tema – Fazendo doces e construindo o castelo)

Contexto: B e J fazem comidinhas utilizando panelas e o fogão. J coloca pedaços de massa em uma das panelas e B coloca outras no forno. Ce empilha peças de madeira, na tentativa de construir o castelo igual ao da caixa. Fica irritado quando as peças caem. B olha e se aproxima para tentar ajudar.

1. B: *Ó tia, a gente pode fingir que isso aqui é cimento?* Fala e mostra a massinha dentro da panela.
2. P: *Ué, pode.*
3. Ce: *Valeu.*
4. J: *Valeu?* J ri achando engraçado o jeito de Ce falar.
5. P: *Esse vai ser o cimento pra construir o castelo?*
6. B: *É. Daí não cai. Eu vou ajudar a construir.*
7. Ce: *Ó, mas vai ter que montar tudo isso aqui.* Mostra a figura do castelo de blocos de madeira na caixa do brinquedo. *Vai ter que montar tudo isso daqui.*
8. P: *Você já estava montando, né, César, mas aí caiu! Tem que tomar cuidado.*
9. Ce: *Mas o besta do castelo não fica igual.* Ce interrompe P .
10. P: *O quê?*
11. Ce: *O besta do castelo não fica igual.*
12. P: *Por que o castelo é besta?*
13. Ce: *Por que não fica igual.*
14. P: *Ué, mas quem está construindo o castelo?*
15. B: *O meu pai consegue fazer igualzinho.*
16. P: *Se não tem a peça igualzinha, pega uma parecida.*
17. J faz bolinhas com sua massa e coloca dentro de copinhos que pegou dentro do fogão.
18. P observa a construção do castelo. B coloca uma peça de madeira e um pedaço de massa para grudar na outra peça de madeira. Ce olha o castelo da caixa e o castelo de B.
19. Ce: *Olha esse castelo e esse castelo.* (Aponta para os dois). *Olha a diferença. Esse castelo com esse castelo.*
20. P: *A diferença?*

21. B: *Ó pode cair mas...* Mexe nas peças com a massa para ver se elas não soltam.

22. P: *Mas o dela é outro castelo, ela não quer fazer igual né, Bianca?*

23. B faz sinal positivo com a cabeça.

24. B: *Com esse cimento aqui ó.* Mostra várias peças, uma em cima da outra, fixadas pela massa. As peças caem e não desgrudam. B mostra a eficiência de sua idéia.

Interação criança-criança

Descrição: B inicia este episódio em *Atividade Dirigida ao Parceiro* (1) sugerindo uma ação para melhorar a brincadeira de Ce se propondo a ajudá-lo (6). Depois passa a *Atividade Conjunta* com Ce (18 a 24).

J estava em *Atividade conjunta* com B, fazendo comidinhas antes do início do episódio. B vai ajudar Ce e J permanece na atividade que estavam desenvolvendo, mantendo *Atividade Individual* (1 a 24). Em um momento no início do episódio, dirige um comentário a Ce, em *Atividade Dirigida ao Parceiro* (4), achando graça de seu modo de falar e rindo.

Ce está, inicialmente, em *Atividade Dirigida ao Parceiro* com B (3, 7, 9,11, 13) e depois passa a *Atividade Conjunta* com B (18 a 24), na qual B tenta ensiná-lo a construir o castelo.

Síntese: Neste episódio, B procura ensinar Ce a construir o castelo com o uso de massa de modelar para fixar as peças. B apresenta sua ideia e se propõe a ajudar Ce.

Interação adulto-criança

Descrição: P faz alguns *Comentários* (2, 5, 8, 10) respondendo perguntas de B sobre o uso da massa de modelar (2), fazendo perguntas para B sobre a ideia apresentada (5) e orientando Ce sobre o cuidado com a construção para não desmontar (8). Depois desaprova uma fala de Ce (12) que mostra certo pessimismo com a construção e *Faz sugestão para uso de objeto* (16) procurando orientar a construção do castelo. Depois segue fazendo um *Comentário* sobre a fala de Ce (20) e uma aprovação sobre a construção de B (22).

Síntese: P atua organizando e incentivando a brincadeira de B e Ce, autorizando B no uso de objetos que auxiliam na construção e sugerindo o uso de outros objetos que possam melhorar a execução da brincadeira.

Uso do objeto

Descrição: B, J e Ce mantêm atividades classificáveis como *Faz de conta simples* (1 a 24). B e Ce seguem o mesmo enredo, construindo o castelo, usando massa e peças de madeira e J segue fazendo comidinhas no fogão e mostrando atenção à brincadeira de B e Ce.

Síntese: Neste episódio predomina ação de B sugerindo formas de construção com o brinquedo, depois das demonstrações de dificuldade para a montagem, por parte de Ce.

Comentários/Discussão sobre a sessão (G2 - SB)

Neste episódio, Bianca, Joana e César organizam brincadeiras com massa de modelar. Fazem algumas tentativas de *Exploração* e, em seguida, organizam um enredo em que cada um elabora algo com sua massa e interagem dialogando em *Atividade Dirigida ao Parceiro* (EP1). Posteriormente, J e B organizam uma *Atividade Conjunta* (EP 2) em torno do enredo de fazer pizzas, proposta por J, atividade classificável como *Faz de conta simples*. B reveza a brincadeira entre J e Ce, participando também de *Atividade Conjunta* com Ce (EP 3), no enredo de construção do castelo usando a massa de modelar como cimento, em atividade classificável como *Faz de conta simples*.

Destacam-se nesta sessão as iniciativas de J na organização da brincadeira. Ao se relacionar com os colegas, J interage por meio de falas compostas por frases curtas, acompanhadas por gestos, ou, em alguns momentos, por ações que têm o papel de modelo para atuação. Mostra o que está fazendo com sua massa (EP 1), ensina os parceiros a fazer algumas formas (EP 1) e colabora com a brincadeira de B. Mesmo com poucos diálogos, parece ser compreendida pelos parceiros, constrói um enredo conjunto com B e compreende as regras das brincadeiras. J deve ter desenvolvido este meio de se comunicar, devido à

dificuldade de ser compreendida pelo interlocutor em seu cotidiano. Nos relatos da mãe sobre as formas de brincar de J, constam momentos predominantes de brincadeiras em grupo (com irmãos, parentes e amigos) e uma diversidade de brinquedos disponíveis em casa. A possibilidade de brincar com parceiros pode ter auxiliado J na busca por meios de interagir e brincar em grupo.

Em um dos episódios apresentados (EP 3), B tem iniciativas na construção da brincadeira e atitude cooperativa, se revezando para auxiliar os parceiros. Por sua vez, Ce apresenta atitudes mais colaborativas nesta sessão. Aceita a ajuda de B na construção do castelo, participa do momento de partilhar a pizza. Em alguns momentos, Ce faz algumas provocações que deixam B irritada, ao falar que colocaria uma minhoca na construção de B ou quando mistura a massa que representa cimento, à massa que representa a comida. Algumas falas de Ce não combinam com o contexto da brincadeira (diz que sua pizza é de fubá, de sangue). Faz algumas gracinhas (cair da cadeira ou comer cimento e fingir passar mal). B e J dão pouca atenção a esses comportamentos de Ce. Nos relatos da mãe sobre as brincadeiras de Ce, constam brincadeiras de luta em grupo e jogos com mãe. Talvez Ce tenha poucos momentos para brincar em grupo e participar de situações como as que ocorreram neste estudo. Essas atitudes ocorrem com menos frequência no último episódio, talvez pela integração com o grupo e a necessidade de seguir algumas regras para manter a brincadeira com o grupo.

Na sessão é possível observar momentos de conflito entre as ideias e o jeito de brincar dos participantes, principalmente em relação a Ce, que vão se organizando, ora com a intervenção de P, ora com o diálogo com os parceiros. É importante destacar que, neste contexto de grupo, surgem diferentes formas de se relacionar com o outro, trazendo possibilidades de trabalho que salientam as características de cada participante.

G2- Sessão C: Assunto principal: A cidade

Crianças presentes: César (Ce), Bianca (B) e Joana (J)

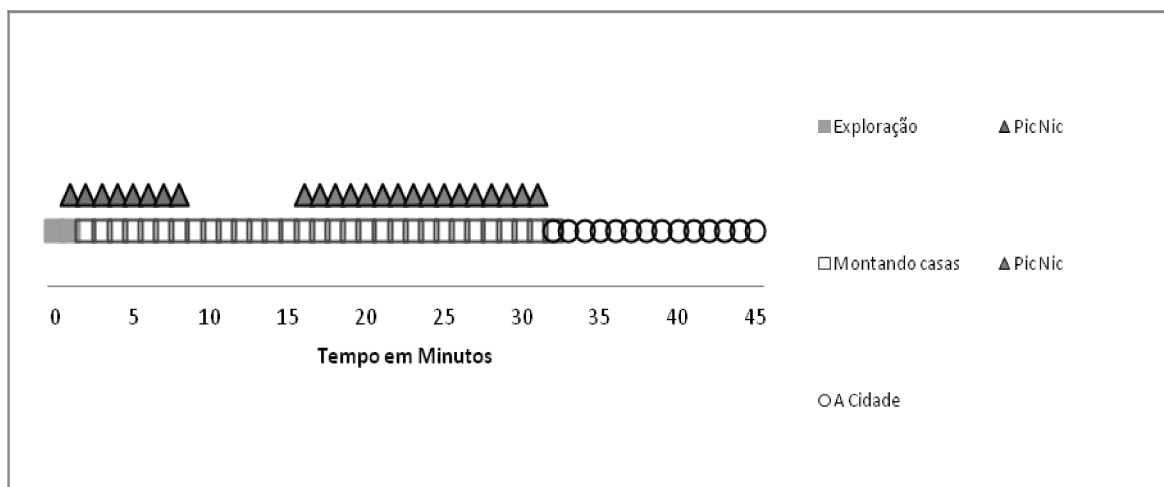


Figura 6: Sequência e duração dos temas das brincadeiras – G2-SC

Materiais: bonecos de pano (família), miniaturas de cozinha (panelinhas, pratos, talheres), miniaturas de alimento (frutas e legumes e caixas de suco, macarrão, etc.), um fogão de plástico com pia, forno e armarinho, uma caixa com materiais de madeira com placas de encaixe que formam casas.

Exploração: J abre a caixa com miniaturas de alimentos. B pega um pote e o observa de perto. Ce abre a caixa com as peças de madeira. R observa Ce. Ce leva a caixa até o chão acompanhado por R, depois da orientação de P.

Piquenique: B diz que vai fazer um Piquenique e senta no chão com uma “sacolinha” e alguns alimentos em miniatura. J leva a caixa para o chão e senta junto com B. B vai até a mesa. J se aproxima de B. B pega uma folha de papel que está dentro da caixa e diz que será o mapa para chegarem ao Piquenique. B e J andam pela sala olhando a folha, como se estivessem procurando o lugar. R monta algumas casas. Ce tenta entender como funciona o encaixe.

Montando casas: Ce e R tem dificuldades para encaixar as peças. P orienta J a ajudá-los. J mostra para R como as peças se encaixam. R entende e inicia a montagem. Ce tenta encaixar a peça e não compreende a lógica dos encaixes. P

sugere que B e J ajudem R e Ce na montagem da cidade. As meninas concordam e sentam próximas aos meninos. J ajuda R e B senta próxima a Ce. J procura peças para a casa que R está montando. Pega e entrega para R. B diz que vai montar um restaurante. Ce tenta encaixar uma peça que funciona como telhado, mas a peça está do lado contrário. R e J comparam a quantidade de casas que já conseguiram montar com a quantidade que B e Ce conseguiram. Ce se queixa dizendo não estar conseguindo. B mostra como é o encaixe para Ce. As casas são todas montadas. J volta para perto do fogão, seguida por B.

Piquenique: B e J pegam as panelinhas e colocam no fogão. Mexem com talheres nas panelas dizendo fazer comidinhas para o piquenique.

A cidade: B e J voltam para o fogão e seguem fazendo mais algumas comidinhas e R e Ce desmontam as casas para poderem iniciar a montagem novamente. B pega legumes e coloca na panela, J pega uma salsicha e diz que vai cozinhar. B encontra um martelo vai até Ce e R, fazendo de conta que está consertando as casas que estão montando. R e Ce montam toda as casas novamente, dizendo ser a cidade. R pega uma miniatura de moto e faz de conta andar pela cidade. J permanece fazendo comidinhas no fogão.

G2- SC- Episódio 1: Ajudando na construção das casas

(Incluído no tema – Montando casas)

Contexto: J e B brincam com miniaturas de cozinha na mesa. P incentiva B e J a ajudarem Ce e R na montagem das peças que estão no chão. B e J concordam e sentam no chão, junto de R e Ce.

1. B: *Olha, Joana.*
2. B desvira as peças deixando o lado desenhado aparente. Fica agachada, aproximando os olhos das peças no chão.
3. J: *Olha!*
4. J mostra uma peça que combina com as que R está montando.
5. Ce: *Você está com esse?* Pergunta para B que está entretida olhando uma peça.
6. B: *Olha, quebrou esse também.* Mostra peça com o encaixe quebrado.

7. P: *Hum, mas não quebrou agora, né? Se a gente achar o pedaço da pecinha por aí vocês me falam que a gente arruma, tá? Agora, se não tiver o pedacinho pra consertar, aí não dá.*
8. P observa as crianças montando.
9. P: *Olha lá a Joana e o Rodrigo montando, ó. Está saindo! Né, Joana?*
10. Ce: *Eu não estou conseguindo.* Ce monta as peças ao contrário, com o desenho para dentro. (Já estava com dificuldade na montagem do jogo, nos turnos anteriores.)
11. J: *Olha!* J mostra o encaixe correto para Ce, com a imagem para fora. Ce continua atento a suas peças e não apresenta reação a J.
12. R: *Eu e ela já tem duas casas.*
13. P: *É, eu estou vendo. Legal! O Rodrigo já tem duas casinhas montadas ali. Quem vai morar nessas casas que o Rodrigo está montando?*
14. R: *Ela que me mostrou como é que faz.* Rodrigo aponta para Joana.
15. J: *É. Olha.* Aponta mais uma peça que pode ser usada na montagem de R.
16. B: *Ô tia, eu não tô conseguindo achar o outro pedaço do restaurante.*
17. Ce: *Eu vou te mostrar um.* Aponta uma peça para B.
18. Bianca pega a peça que Ce indica.
19. P: *Achou? Hum, achou. Aí vai ser o restaurante, Bianca?*
20. B: *Hum, hum.* (tom de afirmação).
21. P: *Humm.* (tom de atenção).

Interação criança-criança

Descrição: B brinca com J organizando as peças que estão usando para montar casas, dialogando mais com J do que com R e Ce. J organiza as peças junto com B e ajuda R (4) e Ce (11) a encontrar as peças que combinam para montar as casas. Ce tenta encaixar as peças que encontra e tem dificuldade (10). As crianças mantêm *Atividade Conjunta* (1 a 21) durante todo o tempo da sessão.

Síntese: Neste episódio, as crianças brincam de forma conjunta e cooperativa. J procura auxiliar mais os colegas quando percebe a dificuldade dos mesmos na montagem, pois já tinha conhecimento sobre esse material.

Interação adulto-criança

Descrição: P faz alguns *Comentários* (7, 19, 21). Orienta sobre uma peça encontrada quebrada, faz uma pergunta sobre a brincadeira de B e um comentário de constatação. Depois faz duas *Avaliações Positivas* (9,13) sobre a brincadeira de J e R, observando a montagem das peças em atividade cooperativa entre as duas crianças.

Síntese: P atua comentando algumas ações das crianças e avaliando positivamente a montagem de R e J.

Uso do objeto

Descrição: As crianças montam as peças das casas em *Faz de conta simples* (1 a 20). B monta uma das casas dizendo ser o restaurante (16).

Síntese: B, J, Ce e R atuam montando as casas, observando os encaixes e os desenhos das peças para a montagem das casas de forma correta.

G2- SC- Episódio 2: Lendo o que está escrito na caixa

(Incluído no tema – Piquenique)

Contexto: Depois de brincarem juntos com as casas de encaixe, B e J voltam a brincar com as miniaturas de alimentos e artigos de cozinha, fazendo de conta que estão cozinhando e comendo. R e Ce continuam brincando com as casas de encaixe, cada um montando o seu conjunto de casas e dialogando em alguns momentos sobre a forma de montagem e a quantidade de casas montadas.

1. B segura uma caixa em miniatura e olha aproximando dos olhos.
2. J fala com uma colher na mão: *Minha comida não tá pronta.*
3. P: *Hein, Bianca, essa caixinha é de quê?*
4. B observa a caixa.
5. B: *De macarrão.*
6. P: *O que está escrito aí.*
7. J: *Tá quente.* J aponta para as panelas que está mexendo.

8. B lê a caixa: *Ma-ca-rrão*.
9. P: *E essa outra?*
10. B pega outra caixa.
11. P: *Essa aí. O que está escrito aí?*
12. J pega o brinquedo em miniatura que representa o nabo. Coloca perto de B. J coloca perto do nariz e faz cara feia.
13. B lê: *Lei-te*.

Interação criança-criança

Descrição: B e J estão em *Atividade Conjunta* fazendo comidinhas (1 a 13). R monta algumas casas junto com C que tenta encaixar as peças de uma das casas em *Atividade Conjunta* (1 a 13).

Síntese: Neste episódio as crianças brincam em duplas: B e J juntas fazendo de conta que estão cozinhando e R e Ce montam casas.

Interação adulto-criança

Descrição: P faz *Sugestões para uso e exploração de Objetos* (3, 6, 9, 11) sugerindo que B tente ler o que está escrito nas caixas de alimentos.

Síntese: P atua incentivando B a explorar as caixas de alimentos e ler o que está registrado em cada uma delas.

Uso do objeto

Descrição: B brinca com J em atividade classificável como *Faz de conta-cena* (1 a 13), elaborando um enredo sobre o “Piquenique”. R e Ce brincam montando as casas em *Faz de conta simples* (1 a 13).

Síntese: As crianças seguem organizando atividades em duplas, em que B e J fazem maior uso de diálogos entre elas e P, e Ce e R participam mantendo-se mais concentrados na montagem e menos uso de diálogos.

G2-SC- Episódio 3: Por que não pode brincar com comida de verdade?

(Incluído no tema - Piquenique)

Contexto: B e J organizam alguns brinquedos em miniatura (frutas, legumes, caixas de alimento), para cozinhar no “fogãozinho”. B olha algumas caixas aproximando dos olhos, procurando ver quais alimentos representam. Abre as caixas e olha dentro delas. Ce e R continuam montando as casas e organizando-as no chão, em fileiras. B inicia um diálogo com P perguntando por que não tem comida de verdade dentro das caixas. P faz a pergunta para o grupo e depois para R.

1. P: *Por que não pode ter coisas de verdade, Rodrigo?*
2. R: *Senão eles vão comer...*
3. P: *E se não comer e deixar na caixinha? Se for de verdade, o que acontece?*
4. B: *Estraga.* Pára de mexer nas panelinhas e olha para P.
5. R: *Se for de verdade?*
6. P: *É.*
7. R: *Ela vai abrir e comer.*
8. P: *E se ela não comer? O que vai acontecer? Ela tá falando lá.*
9. B: *Estraga.*
10. P: *Vai estragar, né.*
11. R concorda: *Hum rum...*
12. R responde olhando e montando suas peças.
13. P: *Então por isso que não pode por comida de verdade. Tem que fazer só de faz de conta.*

Interação criança-criança

Descrição: B está em *Atividade conjunta* (1 a 13) com J, no que se refere ao uso de objetos referentes ao enredo de fazer comidinhas. Paralelamente B conversa com R sobre o brinquedo usado em sua brincadeira, em *Atividade Dirigida ao Parceiro* (1 a 13).

Síntese: B e R mantêm duas atividades simultaneamente. B brinca com J no enredo do piquenique e conversa com R que monta as casas e mantêm o diálogo sobre um questionamento de B.

Interação adulto-criança

Descrição: P atua fazendo alguns *Comentários* (1, 3, 6, 8, 10, 13). P dialoga com B e R fazendo perguntas para que R compreenda as falas de B sobre o uso de comida de mentira para brincar (1, 3, 8).

Síntese: P atua predominantemente questionando R e B para melhorar o entendimento de R sobre o que B está falando.

Uso do objeto

Descrição: Ce está em atividade classificável como *Faz de conta simples* (1 a 13), montando as casas, J mantêm *Faz de conta simples* (1 a 13) fazendo comidinhas com B. B está em atividade classificável como *Faz de conta simples* com J (1 a 13) e dialogando com R e P. R mantêm *Faz de conta simples* (1 a 13) na montagem das casas e *Faz de conta simples* dialogando sobre a brincadeira de B (2,5,7,11).

Síntese: B e R dialogam sobre a brincadeira de B. R segue manipulando seus brinquedos e dialogando sobre o enredo seguido por B e J.

Comentários/ Discussão sobre a sessão (G2- SC)

Nesta sessão há situações semelhantes a episódios anteriores, no que se refere ao papel de liderança de B, à cooperação de J com B em atividade que envolve utensílios de cozinha e o enredo de “fazer comidinhas”. Bianca, Joana, César e Rodrigo mantêm enredos, na maior parte da sessão em duplas. B e J organizam um Piquenique em *Atividade de faz de conta-cena*, procuram o lugar do Piquenique, e usam uma folha que encontram para representar o mapa. Ce e R montam casas, com R em alguns momentos orientando Ce sobre a montagem correta das peças, com auxílio de B e J para essa montagem (EP1). J mostra as peças aos parceiros e como podem ser encaixadas. B inicialmente organiza as

peças com as imagens todas viradas para cima, para facilitar a montagem. Aproxima o corpo dos objetos procurando a melhor posição para ver as peças, que possuem alguns desenhos coloridos com pequenos detalhes. De acordo com o que já foi discutido no Grupo 1, é importante para a criança com baixa visão, conhecer estratégias para a utilização da melhor visão possível.

Ce mostra dificuldade na montagem das peças do brinquedo. Observa a montagem das outras crianças, olha para a sua, recebe algumas dicas dos parceiros. Observa o que os outros fazem, mas parece não compreender completamente a tarefa. Depois de algumas tentativas, compreende como ocorre a montagem com a ajuda de B. Por sua vez, Ce ajuda B a encontrar peças (EP 1), mostrando atitude colaborativa nesta sessão em relação a B e a R, que também auxilia na construção das casas.

No decorrer da brincadeira, B pega uma caixa com algumas indicações de nome de alimento e lê o que está escrito. Nos relatos escolares, consta que B não sabe ler e a própria criança repetia esta afirmação, quando era solicitada a executar essa tarefa. Partindo dessas observações, é possível discutir o quanto a criança, de forma natural, mostra suas habilidades durante as brincadeiras.

No final da sessão, B, R e P dialogam sobre a possibilidade de ter comida de verdade nas caixas de brinquedo. R inicialmente parece não entender por que não há essa possibilidade. Com as explicações de B e depois das perguntas de P, R parece compreender. Ressalta-se, também, que R faz duas coisas ao mesmo tempo: manipula objetos que fazem parte da sua brincadeira e conversa sobre a brincadeira de B. Como foi discutido em situações anteriores, R mantém-se concentrado nessas atividades, embora os relatos da mãe e da escola apontem para situações de agitação e dispersão.

Nas três sessões apresentadas referentes ao Grupo 2, características semelhantes foram observadas, em relação ao modo de brincar, interação e à atuação da pesquisadora, o que levou à discussão conjunta das mesmas.

No que se refere ao brincar, acontecem no grupo formas de organização de brincadeira com revezamento de papéis, auxílio a parceiros, reorganização de

regras, compreensão sobre o manuseio de brinquedos. Huizinga (2) destaca o caráter livre do jogo e a apropriação da cultura por meio dessa atividade. Embora no presente estudo não se tenha uma brincadeira totalmente livre, buscou-se oferecer oportunidades para que as crianças atuassem de forma não totalmente dirigida pelo adulto. Pela leitura e análise dos episódios, foi possível identificar exemplos de brincadeiras de faz de conta, em que os participantes interpretaram papéis sociais (pai, mãe e filho), e em que elaboraram diferentes cenas, com temática complexa e coerente.

A complexidade e riqueza das situações observadas estão em consonância com as colocações de Vygotsky (3), de que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, em que as interações com os objetos, parceiros e adulto contribuem para o processo de desenvolvimento. As formas observadas de brincadeira indicam, ao mesmo tempo, a presença da imaginação e o uso de regras, conforme colocações do autor sobre características que persistem no brincar, independentemente de etapas no desenvolvimento. As brincadeiras descritas são, também, consistentes com a noção do mesmo autor sobre a brincadeira de faz de conta como um instrumento para o desenvolvimento e uma forma de experienciar situações da vida adulta e interpretar a realidade que a cerca.

Esses momentos de interação e de possibilidades de construção da brincadeira são importantes, principalmente, para as crianças que vivenciam situações de muita cobrança e de fracasso em outros contextos.

No que se refere às relações entre os participantes no grupo, constatou-se que as crianças mostraram formas de interação mais complexas e elaboradas, diferentes do que constava nos relatos da escola e da família. Nas discussões de Scorsolini-Comin e Amorim (27) afirmam que a formação do indivíduo se dá nas relações. Dessa forma, a imagem que o indivíduo constrói de si mesmo acontece a partir do olhar do outro. A partir desse ponto de vista, a maneira como as crianças se relacionam em grupos de convivência é de suma relevância para o seu desenvolvimento. A constatação de habilidades e possibilidades no grupo apresentado, ao ser compartilhada com as famílias, pode trazer uma imagem

diferente, daquelas que foram relatadas em alguns aspectos das entrevistas. Esse olhar para as possibilidades pode contribuir para a construção de uma auto imagem mais positiva das crianças e propiciar melhor desempenho em diferentes tarefas.

Batista e Laplane (27) configuram o grupo como espaço que privilegia a convivência e permite a oportunidade de vivenciar novas experiências de interação social. Exemplificam que em projetos que envolvem grupos de convivência para crianças com diagnóstico de deficiência visual, acontecem situações de interação em que, por exemplo, uma criança com baixa visão ajuda uma criança cega, e em que, em outro momento, uma criança cega ajuda uma criança com dificuldades cognitivas. Dessa forma, o planejamento ocorre de maneira que as crianças possam exercer diferentes papéis, inclusive o de liderança, ao longo de sua participação no grupo. No presente estudo, as crianças alternam situações de liderança.

Batista e Laplane (27) destacam também que a interação não exclui conflitos, nem a disputa, geralmente presente nos grupos. Esses momentos também podem ser considerados, no entendimento sobre as formas de atuação da criança e no diálogo sobre outras possibilidades de ação para a organização do grupo.

Dessa forma, os grupos, em vários aspectos, são importantes para a criança, dependendo da forma como forem organizadas as condições de participação nesse contexto. Considerando esses aspectos, é possível repensar sobre as condições para a inclusão e mesmo para a organização de grupos escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação das crianças nos grupos mostrou exemplos de criação de brincadeira faz de conta, com elaboração de temas e enredos, de forma conjunta em todas as sessões. Em termos das categorias, foram observados exemplos de Ação Conjunta e Faz de conta cena. Em termos das *Formas de Interação criança-criança*, o entrosamento entre os integrantes dos Grupos 1 e 2 ocorreu de forma crescente, e os participantes passaram a apresentar mais atitudes colaborativas e menos ações opositivas. Nota-se que aceitaram mais as sugestões de um e de outro, no decorrer das sessões, colaborando para a continuidade da proposta.

No grupo 1, as crianças organizaram brincadeiras conjuntas e pôde-se observar em alguns momentos, dificuldades na interação com a criança cega, pela falta de orientações adequadas. Nestes momentos, a própria criança buscava informações, dialogando com os parceiros e a mediação da pesquisadora procurou provocar a reflexão sobre a brincadeira, de forma a dar continuidade ao enredo, a melhorar o entendimento das crianças e a relação em grupo. Preocupou-se em descrever a localização dos brinquedos, aproximou objetos e deu pistas verbais de direcionamento para que a criança realizasse deslocamentos e a incentivou a fazer perguntas, quando havia dificuldade para compreender as ações dos demais participantes. No Grupo 2, na interação entre as crianças, observou-se que o ambiente da brincadeira, facilitou comportamentos pouco relatados nas entrevistas com as mães e nos dados coletados nas descrições do serviço. Verificou-se que uma das crianças com menos relatos de brincadeiras de faz de conta (B), por exemplo, foi uma das que apresentou e organizou mais propostas de faz de conta no grupo. Outra situação de destaque foram as atitudes colaborativas e participativas de uma das crianças (R), de forma contínua e concentrada nas atividades, diferente dos relatos de agitação e agressividade, nas descrições da escola e na entrevista com a mãe. Foram observadas discrepâncias entre os relatos da família e da escola em relação às habilidades que apareceram no contexto do grupo, o que sugere que a situação

proposta é apropriada no sentido de evidenciar capacidades e competências das crianças.

Em relação à proposta de uma situação que propiciasse a brincadeira relativamente livre, considerou-se que com esse tipo de arranjo, organizado pelo adulto, é mais provável que as crianças mostrem habilidades, a partir das várias opções de ação que lhe são possibilitadas, permitindo a observação e compreensão do adulto a respeito do processo de desenvolvimento dessas crianças. Houve um cuidado anterior ao início da sessão na preparação dos brinquedos, com atenção a tamanhos, formas, cores e sonoridade. Procurou-se também disponibilizar tipos variados de brinquedos, como algumas miniaturas propícias para o faz de conta e a adaptação de algumas situações para melhorar a compreensão das crianças com deficiência visual. Os brinquedos, disponíveis no comércio regular, chamaram a atenção das crianças, por várias de suas características, diferente dos resultados relatados por Preisler (17) em pesquisa com crianças cegas. É importante destacar que estes tipos de brinquedo foram selecionados de acordo com o foco da pesquisa: o brincar faz de conta. É provável que, quando o foco seja o jogo de regras, as dificuldades sejam maiores, pela presença de figuras bidimensionais, que impossibilitam o reconhecimento pelas crianças cegas. Nesses casos, mais adaptações seriam necessárias para promover a participação dessas crianças.

Em termos da atuação do adulto durante a sessão, esteve atento às formas de organização da brincadeira em grupo (categoria Comentários), e, de forma geral, procurou encorajar as interações entre as crianças, com atenção para aspectos de vulnerabilidade. Nesses momentos, orientou as crianças, principalmente em situações de dificuldade de compreensão sobre a brincadeira. No grupo 1 procurou descrever situações para a compreensão da criança cega e pedir para os colegas explicarem. No grupo 2, atuou fazendo perguntas, procurando articular as falas relativas às cenas. Atuou apoiando as elaborações conjuntas, com questionamentos e algumas sugestões, de modo a auxiliar os grupos na organização dos enredos propostos por eles, incentivando-os a expandir as propostas. As perguntas da pesquisadora, visaram também a

mediação de conflitos e a colaboração de todos os integrantes em um mesmo enredo.

Com esse tipo de arranjo foi possível perceber as formas de organizar a brincadeira e se relacionar com o grupo e com os brinquedos, de cada participante, o que trouxe subsídios para elaborar formas de ação que provocassem o entendimento e a participação em situações com novos desafios para a aprendizagem dessas crianças. Os resultados trazidos, ao apresentarem diferenças em relação às queixas escolares, não sugerem uma comparação entre os grupos escolares e o grupo formado para a pesquisa. As discussões sobre as queixas escolares e familiares e os resultados que diferem do que foi relatado nesses ambientes, sugerem uma reflexão sobre que tipo de mudanças devem ser feitas na atuação do adulto e na organização de grupos para o trabalho com crianças. É difícil pensar em uma observação cuidadosa e individual de cada membro de um grupo, quando este é composto por um número grande de sujeitos. Há necessidade de reorganização e replanejamento na forma como os grupos estão se constituindo e estão sendo conduzidos para que cada indivíduo tenha espaço para mostrar seus conhecimentos e aprender.

No que se refere a aspectos específicos da deficiência visual, no grupo 1, foi possível perceber formas diferentes de brincar. As crianças com baixa visão mostraram grande exploração e uso dos brinquedos, e a criança cega sustentou cenas de faz de conta, não tanto pelo manuseio de brinquedos, mas pelos diálogos em que manteve unidade temática em relação a diferentes brincadeiras. Nesse sentido, em consonância com as afirmações de Vygotsky (13), sobre a forma como a criança cega se reorganiza, em termos dos modos de conhecer as coisas e de buscar informações. A partir dessas observações percebeu-se um aspecto peculiar na interação da criança cega que deve ser considerado na organização das atividades escolares e na organização dos ambientes grupais em que esteja inserida. Essa informação facilita a elaboração de propostas de atividades em que a criança cega tenha possibilidade de exercer a liderança e vivencie situações de sucesso no grupo. Outras formas particulares de participação nos grupos também foram observadas, como um modo mais

colaborativo, ou mais negativista em relação à proposta do outro, formas de atuação com ações e pouco diálogo, aceitação ou não de regras na brincadeira. Esses aspectos, também podem ser trabalhados nesse contexto grupal, após a percepção dessas formas de funcionamento e colaborar para que o mediador utilize de estratégias para incentivar o sujeito a formas, às vezes, mais colaborativas para sua participação no grupo.

Os resultados trazem subsídios para a intervenção educacional, com um modelo voltado para a facilitação das aquisições das crianças. Apontam para aspectos específicos, relativos a possíveis obstáculos para a participação na brincadeira faz de conta por parte de crianças cegas e com baixa visão mais severa. Foram descritas soluções propostas pela pesquisadora, de forma a propiciar brincadeiras em níveis crescentes de elaboração, e de superar os obstáculos identificados. É importante destacar que o atendimento a essas crianças no serviço onde a pesquisa foi aplicada, ocorria individualmente e passou a acontecer em grupo. Alguns elementos observados foram utilizados na orientação a pais e professores das crianças do estudo. Nesse sentido pode-se pensar também em uma reorganização do sistema escolar para contemplar o ensino a partir desse olhar.

6. REFERÊNCIAS

1. Warren DH. Blindness and Children: an Individual Differences Approach. Cambridge, EUA: Cambridge University Press, 1994.
2. Huizinga J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. Trad. J.P.Monteiro (original de 1934), 3ª. reimpr., 5ª. ed. de 2001, São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 2008.
3. Vygotsky LS. A formação social da mente. Org. Cole M. [et al]; Trad. Neto, JC, Barreto LSM, Afeche SC, 6ªed. de 1984. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.
4. Rocha MSPML Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
5. Pinto GU, Góes MCR. Deficiência Mental, Imaginação e Mediação Social: um estudo sobre o brincar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília; 2006, 12 (1): 11-28.
6. WHO, World Health Organization. Global data on blindness. Bulletin of the World Health Organization. 1995; 73 (1).
7. Batista CG, Enumo SRF. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In Novo H.A. e Menandro MSC (orgs) olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano. Vitória: UFES, 2000.
8. Masini EFS. A educação do portador de deficiência visual, as perspectivas do vidente e do não-vidente. Em Aberto, Brasília: 1993; 13 (60).
9. Amiralian MLTM. Sou cego ou Enxergo? Questões da baixa visão. Educar, Curitiba: Ed. UFPR, 2004; 23:15-28,
10. Gasparetto MERF, Nobre MIRS. Avaliação do funcionamento da visão residual: educação e reabilitação. In: Masini EFS, organizador. A pessoa com deficiência visual. Um livro para educadores. São Paulo: Vetor; 2007.
11. Salomon SM. Deficiente Visual um novo sentido de vida: proposta psicopedagógica para ampliação da visão reduzida. São Paulo: LTr; 2000.
12. Gagliardo, H. G. R.; Nobre, M. I. R. S. Intervenção Precoce na criança com baixa visão. Ver. Neurociências, 2001. 9 (1):16-19.

13. Vygotsky LS. *Obras escogidas: fundamentos de defectologia*. (J.G. Blank Trad. N. J. Vargas, I.Filanova, Revisores). Madri, Espanha: Ed. Visor; 1997.
14. Masini EFS, organizador. *A pessoa com Deficiência Visual, um livro para educadores*. São Paulo, Vetor, 2007.
15. Nunes S, Lomônaco JFB. O aluno cego: Preconceitos e Potencialidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. SP: 2010,14 (1): 55-64.
16. Ochaita E, Rosa A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: Coll C, Palácios J, Marchesi A, (orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Domingues, MAG, Tradutor. Vol.3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 183-197.
17. Oliveira VB, Bomtempo E. O processo lúdico e a formação da identidade social e cultural. In: Amiralian MLTM, organizador. *Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, 2009; 117-129
18. Preisler G. Social and Emotional development of blind children: O longitudinal study. In: Lewis e G.M. Collis (orgs.). *Blindness and Psychological development in young children*. London: England; The British Psychological Society, 1997.
19. Silveira A, Loguercio L, Sperb T. A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. *Revista Brasileira de Educação Especial*. RS, 2000; 6(1): 133-146.
20. Silva MA, Batista CG. Mediação Semiótica: Estudo de caso de uma criança cega com alterações no desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2007; 20 (1), 148- 156.
21. Hueara L, Souza CML, Batista CG. O faz de conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, Set/Dez, 2006; 12 (3): 351-368.
22. Scorsolini-Comin F, Amorim KS. Em meu gesto existe o teu gesto: Corporeidade na Inclusão de Crianças Deficientes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2010; 23 (2): 261-269.

23. Amorim KS, Ferreira MCR, Roriz TMS. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. *Psicologia USP*. 2005; 16: 167-194.
24. Caiado, KRM. Aluno Deficiente Visual na escola, Lembranças e Depoimentos. 2ª. ed. Autores Associados. Campinas: PUC; 2006.
25. Rodrigues MRC. Criança com deficiência Visual e sua família. In: Haddad MAO. Deficiência Visual: Os caminhos para a Reabilitação, a Educação e a Inclusão. Guanabara:Cultura Médica, 2009.
26. Lira MCF, Schlindweina LM. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Caderno Cedes*. 2008; 28 (75): 171-190.
27. Batista CG, Laplane ALF. Modalidades de atendimento especializado: o grupo de convivência de crianças com deficiência visual. In: Masini EFS, organizador. A pessoa com deficiência visual: Um livro para educadores. São Paulo: Vetor; 2007.
28. Dias MEP. Ver, não ver e Conviver. Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, nº 6, Lisboa, Portugal:1995.
29. Amiralian MLTM. O psicólogo e as pessoas com Deficiência Visual. In: Masini EAFS (org.). Do sentido pelos sentidos para o sentido: sentidos das pessoas com deficiência sensorial. Intertexto. São Paulo: Vetor; 2002.
30. Carvalho AMA, Pedrosa MI. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 2002; 7 (1): 181-188.
31. Góes M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*. 2000; 50: 9-25.
32. Dias VG, Salem MC, Filho CCB. Avaliação genética e oftalmológica de pacientes com síndrome de Stickler tipo II. *Arquivo Brasileiro de Oftalmologia*. 2006; 69(6):881-7.
33. Disponível em <http://saude.hsw.uol.com.br/microcefalia.htm>. Acesso em 18 de janeiro de 2012.

34. Kompalic-Cristo A, Britto C, Fernandes O. Diagnóstico molecular da toxoplasmose: revisão J Bras Patol Med Lab, v. 41, n.4, agosto, 2005, p. 229-35.
35. Disponível em <http://atibaiaonodori.com/home.html>. Acesso em 15 de Outubro de 2011.

7. ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INSTITUIÇÃO

Pretendemos desenvolver o projeto de pesquisa intitulado: O brincar em crianças com Deficiência Visual, no Centro de Atendimento e Apoio ao Desenvolvimento Educacional (CAADE), como parte dos requisitos para o mestrado profissional da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

O objetivo desse projeto é promover e acompanhar o brincar em crianças com deficiência visual, focando aspectos do desenvolvimento, em situações de grupo entre crianças com deficiência e sem deficiência visual. Para tanto, serão oferecidos brinquedos que estimulem o brincar relativamente livre e observadas as relações com o brinquedo, com o pesquisador e com o grupo. Os dados poderão enriquecer o planejamento e intervenção no processo de aprendizagem dessas crianças. Será organizado um grupo com 10 crianças e realizadas de 6 a 8 sessões de 40 minutos, com a concordância da instituição,

Os encontros serão filmados para posterior análise e discussão. Os dados do estudo serão apresentados somente em contexto acadêmico, assegurando-se o sigilo e a preservação da identidade dos sujeitos e da instituição. Após o término da análise, no prazo máximo de 3 anos, os DVDs com as videogravações serão inutilizados

Estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos: Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista (tel: 35218805), Psicop. Letícia Coelho Ruiz (tel: 44022272) ou no comitê de Ética Médica em Pesquisa da FCM – UNICAMP (tel: 352218936)

Estando a responsável pela instituição ciente dos procedimentos e não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido e explicado, firma seu consentimento livre esclarecido de concordância em participar da pesquisa assinando o presente termo de compromisso em três vias.

Campinas, de de 2009.

Assinatura do representante da instituição.....

Prova documental (tipo):.....

Profa. Letícia Coelho Ruiz
Pesquisadora responsável

Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista
Orientador

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PAIS

Srs pais,

Queremos saber como ocorrem as relações entre as crianças com deficiência visual e não deficientes visuais nas brincadeiras em grupo, procurando habilidades e dificuldades para a melhoria nas atividades oferecidas pela instituição.

Para isso estaremos desenvolvendo um projeto intitulado: ***O brincar em crianças com deficiência visual***, na instituição que seu (sua) filho (a) realiza atendimento.

As atividades serão propostas e acompanhadas pela psicopedagoga pesquisadora que será responsável pelo grupo do qual seu (sua) filho(a) fará parte. As atividades estarão centradas em brincadeiras em grupo, estimuladas e observadas pela pesquisadora.

O estudo ocorrerá entre os meses de fevereiro e abril de 2010, período que a criança encontra-se na instituição.

Os encontros serão filmados para que posteriormente possam ser analisados. Será mantido o sigilo e o caráter confidencial das informações obtidas, sendo os dados do estudo divulgados exclusivamente em eventos científicos e acadêmicos. Após o término da análise, no prazo máximo de 3 anos, os DVDs com as videograções serão inutilizados.

Caso o Sr.(a) não aceite participar deste projeto, isso em nada modificará o atendimento de seu (sua) filho (a).

Estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos: Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista (tel: 35218805), Psicop. Letícia Coelho Ruiz (tel: 44022272) ou no comitê de Ética Médica em Pesquisa da FCM – UNICAMP (tel: 352218936)

Estando o responsável pela criança ciente e não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido e explicado, firma seu consentimento livre esclarecido de concordância em participar da pesquisa assinando o presente termo de compromisso em três vias

Campinas, de de 2010.

Assinatura do responsável:.....

Prova documental (tipo):.....

Psicop. Letícia Coelho Ruiz
Pesquisadora responsável

Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista
Orientadora

ANEXO 3

I. Entrevista semi-estruturada aplicada à família

GRUPO 1

1. Criança: Guilherme

Entrevistada: mãe

a) Composição familiar

Resposta: Moravam na mesma residência: a mãe (28) e irmãos gêmeos (ambos com 6 anos). avó materna (58), a tia avó materna (56), o primo filho da tia avó (13).

b) Formas de lazer e passatempo da família, com foco na criança participante do projeto:

- Brinquedos utilizados/ brinquedos preferidos/exemplo de brincadeira preferida
- brincadeiras em grupo/com quem/ exemplos
- brincadeiras solitárias/ exemplos
- brincadeiras de rua/ exemplos
- brincadeiras de faz de conta de conta/ exemplos
- uso de jogos eletrônicos (videogames, jogos de computador, etc)

Resposta: Costumavam sair para andar de bicicleta quase todos os finais de semana. Em passeios longos, G e B (irmão) iam junto com a mãe e o namorado da mãe em uma cadeirinha. Na rua da casa onde moravam G andava sozinho, em sua própria bicicleta. A mãe dava orientações sobre o trajeto, usando termos como *vai para direita, agora mais para frente, volta, vai um pouco para a esquerda, pára, devagar, etc.* Costumavam também sair para almoçar na casa da mãe do namorado da mãe. Quando almoçavam fora de casa, as crianças escolhiam o restaurante que gostariam de ir. Geralmente escolhiam restaurantes que tinham

parquinho. G gostava de ir com a avó paterna assistir a jogos no ginásio de esportes da cidade (Elefantão). *Em casa gosta de assistir futebol com o avô e voley com a avó.*

A mãe disse que brincavam muito em casa com brinquedos disponíveis, tais como: trem de sentar, com pedal, instrumentos musicais. Gostavam muito de ouvir música. Também iam ao cinema sempre que tinha filmes infantis em cartaz.

Na casa do namorado da mãe tinha piscina, e as crianças costumavam freqüentar nos finais de semana. G ficava na água com o auxílio do “espaguete”. Na água da praia não gostava de ficar por ser salgada.

Brinquedos preferidos: carrinhos pequenos e grandes, de empurrar e de fricção. Blocos de construção (pequeno construtor, lego).

G gostava de TV e rádio (notícias, rádio trânsito). *Assiste futebol com o avô na TV e o rádio no ouvido.* Ouvia Diskman, gostava de escutar músicas no rádio. Na TV gostava de escutar a missa com o avô. Com 2 anos ouviu a primeira missa no velório do avô materno. Sabia rezar o terço e outras rezas que a mãe não soube nomear. Assistia a Rede Vida todos os dias. Assistia os desenhos de TV por assinatura: super 11, Discovery Kids, Tomas e seus amigos, Dora Aventureira. Gostava muito de Dora Aventureira, que é um desenho mais descritivo.

Assistia a muitos filmes, até mesmo em inglês. Gostava de assistir ao filme “O poderoso chefão”. Filmes infantis: “Está chovendo hambúrguer”, Clássicos Disney, “Tom e Jerry”, “Shrek”, “Pica Pau”, desenhos da Pixar.

Ouvia histórias gravadas que a mãe comprava ou baixava da internet, fábulas, conto de fadas.

Brincadeiras em grupo: A família tinha o hábito de ir a casa de amigos. Brincava com as crianças do que estivessem brincando. No Vídeo Game, pegava o controle, apertava os botões, mas não conseguia jogar. Brincava com mais freqüência de jogar bola. Quando estava em casa a bola tinha guizo. Quando estava na casa dos amigos brincava com a bola sem guizo, então pedia a bola para os amigos para que o ajudassem a localizá-la.

Brincadeiras de faz de conta: A mãe disse: *ele pega o potinho, uma colher, vai com B arrancar mato e dá comida para os dinossauros.* Gostava de fingir que

é outra pessoa. Imitava a voz das pessoas e o jeito de falar (avó, professoras, mãe, etc).

Gostava também de contar piadas (a mãe ensinava algumas para ele e outras ele inventava). Em casa, às vezes as pessoas estavam rindo e a mãe dizia que era de uma piada. Ele quis saber o que era piada e a mãe explicou.

Gostava de brincar com instrumentos musicais, principalmente o tambor. Tinha flauta, gaita, piano, bateria elétrica, violão, guitarra, chocalho e microfone.

Brincava eventualmente com Vídeo Game na casa dos amigos e com o computador tinha pouco contato.

2. **Criança: Carlos**

Entrevistada: mãe

a) **Composição familiar**

Resposta: Moravam na mesma residência: mãe (30), e os filhos: Carlos(6), irmãos gêmeos (15)

b) **Formas de lazer e passatempo da família, com foco na criança participante do projeto:**

- Brinquedos utilizados/ brinquedos preferidos/exemplo de brincadeira preferida;
- brincadeiras em grupo/com quem/ exemplos;
- brincadeiras solitárias/ exemplos;
- brincadeiras de rua/ exemplos;
- brincadeiras de faz de conta de conta/ exemplos;
- uso de jogos eletrônicos (videogames, jogos de computador, etc).

A mãe relatou que Carlos gostava muito de jogar bola e baralho. A mãe costumava brincar com os filhos de um jogo de cartas chamado “rouba monte”. Disse que Carlos já reconhecia alguns “naipes” e as cores das cartas. *Ele já entende as regras do jogo e chegou a ganhar o jogo. Ele não gosta de perder.* Jogavam também dominó de figuras da turma da Mônica. A mãe relatou que ele

colocava a peça bem próxima dos olhos, para ver a figura. Costumavam também assistir filmes juntos. A mãe riu quando comentou que assistiam muitos desenhos, pois Carlos gostava. E geralmente assistiam três ou quatro vezes o mesmo desenho a pedido dele.

A mãe relatou também que a brincadeira preferida de Carlos era jogar bola. Costumava ir com os irmãos em um campo pequeno próximo à residência ou jogavam na rua onde moravam. Ele gostava de ser o goleiro.

Gostava muito também de brincar embaixo do chuveiro. Costumava tomar banhos longos, em torno de uma hora. Ele tinha alguns animais (cavalo, vaca, dinossauro, de tamanho aproximado de 10 cm) que levava para o banho. Gostava também de brincar com o jogo de madeira “Pequeno Engenheiro”. Ele fazia castelos.

Gostava também de andar de bicicleta com os meninos da rua. Às vezes brincava de esconde–esconde e pega pega com estes meninos também.

Frequentava também a casa de um primo, onde jogava vídeo game. A mãe relatou que às vezes brigavam, pois Carlos não queria parar de jogar. Tinha o vídeo game em casa também. Mas o dele quebrou e pedia para a mãe comprar outro. A mãe queixou-se que se deixasse ele jogaria o dia inteiro, mas permitia que jogasse em torno de uma duas horas por dia. Geralmente parava de jogar para ver desenhos na cultura e assistir reportagem sobre jogos de futebol. No período da tarde costumava ficar em casa com os irmãos, enquanto a mãe trabalhava. Quando a mãe chegava, em torno das dezoito horas, ele e os irmãos pediam para brincar na rua.

Sozinho, Carlos costumava brincar com os bonecos e seus carrinhos. Tinha um boneco do Max Steel e brincava de guerrinha. A mãe disse que falava para ele não brincar assim, mas não adiantava. Brincava até com a mão dele mesmo, fazendo de conta que uma mão estava conversando e brigando com a outra.

No computador, Carlos tentava jogar, mas a mãe disse que se perdia nas teclas e na coordenação do mouse. A mãe disse que pensava em comprar um teclado colorido para ver se melhorava sua percepção das teclas.

3. Criança: Kleber

Entrevistada: mãe

a) Composição familiar

Resposta: Moravam na mesma residência: mãe (34), pai (34), Kleber (6).

b) Formas de lazer e passatempo da família, com foco na criança participante do projeto:

- Brinquedos utilizados/ brinquedos preferidos/exemplo de brincadeira preferida;
- brincadeiras em grupo/com quem/ exemplos;
- brincadeiras solitárias/ exemplos;
- brincadeiras de rua/ exemplos;
- brincadeiras de faz de conta de conta/ exemplos;
- uso de jogos eletrônicos (videogames, jogos de computador, etc).

A mãe relatou que costumavam ir a lanchonetes, pizzarias, nos finais de semana. Eventualmente (*uma vez por mês, nem isso*), iam ao cinema, quando passava filmes de desenhos infantis. A mãe costumava levar Kleber até uma praça próxima de casa, aos finais de semana, para andar de bicicleta. Ele ia com a bicicleta dele e a mãe ficava observando. Costumavam ir também à casa da avó materna, onde encontrava com duas crianças que moravam na mesma rua, uma menina de 5 anos e uma prima de 8 anos. Aconteciam muitos desentendimentos durante as brincadeiras, e às vezes se agrediam fisicamente. Quando brincavam, faziam de conta que estavam na escola, ou que eram pai, mãe e filha ou ainda que estavam lutando judô (K praticava o esporte).

Durante a semana brincava mais sozinho. Com a mãe, saía algumas vezes para brincar na praça, já citada, ou, em casa, passava algumas lições para Kleber (a mãe relatou que ele não gostava, mas ela insistia e dizia ser importante para aprender mais). Gostava quando a mãe lia livros para ele. Com o pai, jogava dominó, brincava de montar castelos (brinquedo: pequeno engenheiro), montava

quebra-cabeças de madeira (4 peças) e brincava com Cards (Pokemon, Restart, Cantoras Internacionais).

Quando brincava sozinho usa bonecos em miniatura (Transformers, Ben 10, Max Steel) e animais em miniatura (aranha, morcego), fazendo de conta que um queria pegar outro.

Gostava também dos bonecos do Mac Donald. A mãe relatou que ele falava sozinho com os bonecos, contando coisas da escola, coisas que queria fazer.

Nas brincadeiras de faz de conta, gostava de fingir que era o monstro do desenho de Max Steel, ou que era o policial do desenho do Ben 10. Na maioria das brincadeiras queria ser o mostro, mesmo quando brincava com as meninas.

Tinha Vídeo Game em casa. A mãe não permitiu que jogasse durante o período de um mês, porque ele queria jogar todos os dias, o tempo todo. Gostava dos jogos de corrida de carro e avião. Quando começava não queria parar e terminava brigando com pais, quando solicitavam que parasse e fosse brincar ou fazer uma outra atividade. Computador, não tinha em casa.

GRUPO 2

4. Criança: Joana

Entrevistada: mãe

a) Composição familiar

Resposta: Moravam na mesma residência: mãe (32), pai (36) e os filhos: Joana (6), irmãos (12), (8).

b) Formas de lazer e passatempo da família, com foco na criança participante do projeto:

- Brinquedos utilizados/ brinquedos preferidos/exemplo de brincadeira preferida;

- Brincadeiras em grupo/com quem/ exemplos;

- brincadeiras solitárias/ exemplos;
- brincadeiras de rua/ exemplos;
- brincadeiras de faz de conta de conta/ exemplos;
- uso de jogos eletrônicos (videogames, jogos de computador,etc);

Nos momentos de lazer, nos finais de semana, a família costumava ir a lanchonetes, parques de praças e festividades da cidade (festa junina, carreata do papai Noel, feira aos domingos).

Frequentavam também a casa de familiares (irmã e sogra da mãe), onde não existiam outras crianças. Na cidade de Campinas costumavam visitar uma irmã da mãe durante as férias. Quando isso acontecia, passeavam no shopping, no cinema. A mãe relatou que Joana adorava ir ao cinema.

Os brinquedos preferidos de Joana, segundo a mãe, eram bonecas, carrinho de boneca. “Aquabrinque”, piscina de plástico e um fogão em miniatura que mãe disse ter comprado depois de conhecer os que eram usados nos atendimentos da instituição (CAADE).

A criança gostava também de desenhar. A mãe relatou que ela desenhava na parede do quarto. Desenhava uma televisão e ela num balanço.

Costumava brincar com as duas irmãs de “escolinha” e de “casinha”. Gostavam também de pegar lençóis e fazer roupinhas. Brincavam de desfilarem e dançar. A brincadeira costumava durar em torno de uma hora. Às vezes brigavam durante as brincadeiras. Joana costumava provocar e às vezes agredia os irmãos (puxava os cabelos deles).

Joana não costumava brincar sozinha. Quando estava sozinha em casa, assistia TV. Quando queria brincar chamava a irmã.

Não costumavam brincar na rua. Apenas na praça com os pais. Costumava jogar vídeo game duas vezes por semana, jogos de aventura (Dora Aventureira). Não gostava de jogos de luta.

5. **Criança: César**

Entrevistada: mãe

a) Composição familiar

Resposta: Moravam na mesma residência: mãe (28), padrasto (37), César (6), irmão (3).

b) Formas de lazer e passatempo da família, com foco na criança participante do projeto:

- Brinquedos utilizados/ brinquedos preferidos/exemplo de brincadeira preferida;

- brincadeiras em grupo/com quem/ exemplos;

- brincadeiras solitárias/ exemplos;

- brincadeiras de rua/ exemplos;

- brincadeiras de faz de conta de conta/ exemplos;

- uso de jogos eletrônicos (videogames, jogos de computador, etc).

A mãe relatou que costumavam ir ao Parque da cidade (Edmundo Zanon), e na casa dos parentes em Guarulhos (avós maternos).

C gostava de brincar no computador. Jogava Sonic, Mário. Na TV, assistia os desenhos da TV cultura, SBT, Ben 10, Scooby Doo. Assistia também “clips” na MTV.

Usava muitos brinquedos em miniatura, bonecos principalmente. Gostava de brincar de luta. Com a mãe brincava de jogo da memória. Brincava com alguns amigos que moravam na mesma rua (ambos com 6 anos). Brincavam a maior parte do tempo de luta. Brincavam também de pega-pega. Brincava sozinho com os bonecos em miniatura. *Quando menor, dois ou três anos, conversava, brigava com a parede.*

Não costumava brincar na rua, somente em casa.

Brincadeiras de faz de conta: luta e inventava histórias para a mãe e para o irmão.

Computador: costumava ficar no computador 1 hora, por volta de duas vezes por semana.

Gostava de se esconder. *Um dia fui procurá-lo na cama e ele não estava. Quando fui procurar ele, estava atrás da porta. Quando tinha 1 ano e meio se escondeu dentro do armário.*

6. Criança: Rodrigo

Entrevistada: mãe

a) Composição familiar

Resposta: Moravam na mesma residência: mãe, pai e os filhos: Rodrigo(7), e irmãos (8), (5), (2).

b) Formas de lazer e passatempo da família, com foco na criança participante do projeto:

- Brinquedos utilizados/ brinquedos preferidos/exemplo de brincadeira preferida;
- brincadeiras em grupo/com quem/ exemplos;
- brincadeiras solitárias/ exemplos;
- brincadeiras de rua/ exemplos;
- brincadeiras de faz de conta de conta/ exemplos;
- uso de jogos eletrônicos (videogames, jogos de computador, etc).

A família morava em uma chácara e os pais trabalhavam muito. Costumavam brincar entre os irmãos dentro da chácara. A mãe brincava mais com os filhos, disse brincar de bater bola, mas costumava olhá-los brincar. Não costumavam sair. A mãe relatou: *o pai nunca está presente, e para sair sozinha com os filhos, prefere não sair, pois tem medo que eles não queiram dar a mão.* Não tinham nenhum parente na cidade para ajudar. Disse que um dos filhos passava por um tratamento para câncer e gostava de ir às consultas médicas, pois era o único momento de sair de casa. Rodrigo ajudava a cuidar dos irmãos, mas na rua a mãe

tinha medo. Ela relatou que tinha conversado muito com o marido sobre a necessidade de saírem mais de casa, pois achava que isso estava prejudicando os filhos e eles mesmos, pois não saíam do mesmo lugar e não viam outras pessoas, outras crianças, ficando muito fechados.

Rodrigo gostava de brincar com carrinhos e andar de bicicleta. O companheiro de brincadeira do Rodrigo era o irmão de 5 anos. Gostavam de pegar prendedores de roupa e fazer bichinhos. Brincavam de futebol, um ficava no gol e o outro fazia o papel de goleiro. Rodrigo quando estava sozinho gostava de assistir desenhos na TV Cultura, um dos desenhos a personagem fala inglês e ele gostava. Assistia todos os dias esse programa. Ele repetia o que a personagem dizia com duração por volta de uma hora. Sozinho ele não costumava brincar. Na rua também não tinha o costume de brincar, pois o bairro era muito deserto e o sítio era grande então ficavam dentro da chácara.

Nas brincadeiras de faz de conta costumavam brincar de imitar personagens como fazia o Rodrigo Faro em seu programa na Record. Ele e os irmãos imitavam vários artistas, o Michael Jackson, Justin People.

Tinham computador em casa e gostavam de alguns jogos de cartas e corrida. Ficava jogando quando os irmãos estavam por perto. Quando os irmãos saíam de perto dele, procurava por eles ou parava de jogar. Rodrigo era o que mais sabia jogar no computador, então quando os outros perdiam o interesse ele parava de jogar e ia procurar os irmãos. Costumavam jogar mais nos finais de semana.

Criança: Bianca

Entrevistada: Mãe

a) Composição familiar

Resposta: Moravam na mesma residência: a mãe (52), o pai (50) Bianca (8) e avó materna (80)

b) Formas de lazer e passatempo da família, com foco na criança participante do projeto:

- Brinquedos utilizados/ brinquedos preferidos/exemplo de brincadeira preferida;

- brincadeiras em grupo/com quem/ exemplos;
- brincadeiras solitárias/ exemplos;
- brincadeiras de rua/ exemplos;
- brincadeiras de faz de conta de conta/ exemplos;
- uso de jogos eletrônicos (videogames, jogos de computador, etc).

A mãe relatou que antes saíam mais, mas agora sua mãe estava doente e estava mais difícil sair de casa. Quando saíam costumavam ir ao parque da cidade (Edmundo Zanon). *Vamos eu e a Bianca, o pai trabalha muito e os horários não batem.* Isso acontecia mais aos domingos quando tinha alguém para cuidar da avó. A maior diversão da Brenda, segundo a mãe, era a piscina. Fazia natação às quartas, quintas e sextas. Na segunda ia à psicóloga e terça no CAADE. Em casa costumava brincar de jogos com letras, formar palavras, *quando ela não está com preguiça.* A mãe disse *as brincadeiras da Bianca são brincadeiras de menino, gosta de montar cavalinho em cima da gente.*

Brinquedos preferidos: *ela não pára com brinquedo nenhum, fica 2 segundos com um e troca. As bonecas, panelinhas, geladeirinha, estão todos largados.*

Nas brincadeiras em grupo a mãe comentou que na educação física ela não conseguia correr. *“O Neurologista disse que ela tem mais dificuldade no lado direito, ela não enxerga do lado direito. Porém é destra. No início da escrita usava as duas mãos”.* Em casa comentou que quando tinha outras crianças B gostava de brincar de casinha, *como sempre ela gosta de fazer o papel de bebê ou cachorro.* Brincava mais com uma amiga vizinha. Não tinha vídeo game e não sabia mexer no computador.