

UNIVERSIDADE DE SAO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA:

Estudo exploratório sobre as experiências da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade.

IDA MARA FREIRE

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências (Psicologia) - área de concentração PSICOLOGIA EXPERIMENTAL.

SAO PAULO
1995

UNIVERSIDADE DE SAO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA:

Estudo exploratório sobre as experiências da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade.

IDA MARA FREIRE

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências (Psicologia) - área de concentração PSICOLOGIA EXPERIMENTAL.

SAO PAULO
1995

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

"UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA: ESTUDO
EXPLORATÓRIO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DA CRIANÇA
VIDENTE E NÃO-VIDENTE DE DOIS ANOS DE IDADE"

Candidata: IDA MARA FREIRE

Orientadora: Profa. Titular Maria Clotilde T.R. Ferreira

Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia, Universidade de São
Paulo, como parte dos requisitos
para obtenção do grau de Doutor em
Psicologia - área de concentração
PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Doutora Rosana Glat



Profa. Associada Maria Cecília Rafael de Bóes



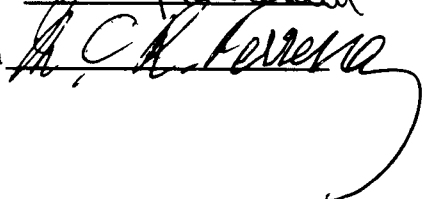
Prof. Doutor Julio Romero Ferreira



Profa. Associada Elcie Aparecida F.S. Masini



Profa. Titular Maria Clotilde T.R. Ferreira



UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA:

Estudo exploratório sobre as experiências da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira

*Eu antes tinha querido ser os
outros para conhecer o que
não era eu. Entendi então
que eu já tinha sido os
outros e isso era fácil.
Minha experiência maior
seria ser o outro dos outros:
e o outro dos outros era eu.
(Clarice Lispector)*

Dedico este trabalho a meus pais, Felicia e Manoel que me incentivaram com muita *raça* e *graça* a trilhar esta jornada.

Agradecimentos:

Um agradecimento especial:

às crianças, suas mães e suas respectivas famílias pela confiança e a disponibilidade (que não foi pouca) em participar deste trabalho;

às educadoras dos berçários pela parceria na busca do conhecimento;

à Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira por orientar este estudo através de um diálogo enriquecedor, sincero e aberto;

ao Prof. Paulo Ricardo Ross pelas discussões incentivadoras acerca do pressuposto sócio-histórico do homem não-visual.

Agradeço também:

à Profa. Dra. Ana Maria Almeida Carvalho, Profa. Dra. Heloysa Dantas, ao Prof. Marcos Herter, Prof. Jaan Valsiner e ao grupo de pesquisadores do CINDEDI (USP-Ribeirão Preto) pelas discussões e sugestões dadas ao projeto de pesquisa;

às amigas Claudia Santana, Lucena Dall'Alba, Marisa Salgado, Ivana Gil, Rosely Perez, Geraldina Burin, e ao amigo Osvaldo Casonato pelas leituras e interações;

aos colegas da UFSC, aos funcionários do IPUSP, à equipe de profissionais do Colégio Coração de Jesus e do Centro de recreação Bem-te-vi pelas condições de trabalho oferecidas;

à Assoc. Catarinense de Integração ao Cego (ACIC), à Fund. Cat. de Educação Especial (FCEE) e ao Royal National Institute for the Blind (RNIB) por todas as informações, bibliografia, depoimentos e discussões a respeito do tema deste trabalho;

ao CNPq. e à FAPESP pelo auxílio financeiro indispensável;

à minha família e aos amigos pelo incentivo constante ...

FREIRE, IDA MARA. Um olhar sobre a criança: estudo exploratório sobre as experiências da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade. São Paulo. 1995. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 148p.

RESUMO

Este estudo de caráter exploratório foi delineado com o intuito de discutir, a partir do referencial teórico sócio-histórico, a participação do adulto e da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade no processo de apropriação de experiências. Participaram como sujeitos: a) quatro crianças de famílias com padrão sócio-econômico médio, meninos, sendo um deles não-visual; b) suas respectivas mães todas com escolaridade de nível superior; c) duas educadoras de berçários, uma cursando Magistério e a outra Pedagogia.

Os dados foram coletados longitudinalmente, em Piracicaba-SP de agosto/91 a julho/92 e, em Florianópolis-SC, de março a dezembro/93, através de registros escritos feitos pelos adultos, dos episódios de imitação imediata, diferida e experiências novas vivenciadas pela criança, complementados por entrevistas e observações.

A discussão dos dados explora a participação dos adultos e da criança no processo de apropriação de experiências, destaca desse processo a influência das concepções do adulto sobre o desenvolvimento da criança não-visual e sua relação com a construção da deficiência; enfatiza a visão como um processo aprendido, e apresenta a criança não-visual como um sujeito ativo do seu desenvolvimento.

Conclui-se que o reconhecimento pelo adulto da criança como parceira no processo de desenvolvimento humano poderia implicar a proposição de intervenções comprometidas com o integral desenvolvimento da criança, independente desta ser ou não dotada de uma distinção.

FREIRE, IDA MARA. A look at the child: An exploratory study about the experiences of 2-year-old blind and sighted children. São Paulo. 1995. Ph. D. Thesis. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 148p.

ABSTRACT

The present study has an exploratory purpose of discussing, through a socio-historical approach, how adults and 2-year-old blind and sighted children take part in the process of appropriation of experiences. The subjects consist of a) four boys from middle social class, being one of them a blind child; b) their mothers who are all graduated from university and c) two educators working in a nursery school, one of them is attending "Magistério" (a high-school level course that prepares future teachers to work with children ranging from 7 to 10 years old) and the other is taking "Pedagogy" (a university level course).

The data were collected longitudinally in Piracicaba-SP, from August/91 to July/92 and, in Florianópolis-SC, from March to December/93 through reports written by adults about episodes of imitative reactions, deferred imitations and about new experiences the children had had, supplemented by interviews and observations.

The data analysis shows the following aspects: 1. how the adults and the children participated in the process of appropriation of experiences, 2. the influence of adult's conceptions about the development of the blind child and its relation to the handicap construction, and 3. the vision as a learnt process and the blind child as an active subject in his/her own development.

The study concludes that adult sees the child as a partner towards human development and this, in turn, can imply the proposition of interventions related to the integral child development, no matter whether or not the child is handicapped.

FREIRE, IDA MARA. Un regard sur l'enfant: étude exploratoire sur les expériences de l'enfant voyant et non-voyant, âgé de deux ans. São Paulo. 1995. Thèse de doctorat présentée à l'Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 148p.

RÉSUMÉ

Cette étude à caractère exploratoire a été conçue dans le but de discuter, à partir du cadre théorique socio-historique, la participation de l'adulte et de l'enfant voyant et non voyant, âgé de deux ans, dans le processus d'appropriation d'expériences. Ont participé comme sujets: a) quatre enfants du sexe masculin, de familles d'un niveau socio-économique moyen, l'un d'eux étant aveugle; b) leurs mères, ayant une scolarité de niveau supérieur; c) deux éducatrices de maternelle, l'une en train de suivre le cours de formation de professeurs d'école primaire, l'autre suivant un cours de Pédagogie.

Les données ont été prises longitudinalement, à Piracicaba-SP, du mois d'août/91 à juillet/92 et à Florianópolis, de mars à décembre/93, à travers d'enregistrements écrits faits par les adultes, lesquels constituent des épisodes d'imitations immédiate, différée et d'expériences nouvelles vécues par l'enfant, complétés par des entrevues et des observations.

La discussion des données exploite la participation des adultes et de l'enfant dans le processus d'appropriation d'expériences, dégage de ce procès l'influence des conceptions de l'adulte sur le développement de l'enfant non voyant et le rapport de celles-ci avec la construction du handicap, elle en relief la vision comme un processus appris, et présente l'enfant non-voyant comme un sujet agissant sur son développement.

On conclut que la reconnaissance par l'adulte de l'enfant comme partenaire du développement humain pourrait impliquer la proposition d'interventions compromises avec le développement du fait que l'enfant soit ou non doté d'un désavantage.

INDICE

1.	Introdução	1
2.	Método	13
2.1	Delineando o olhar	15
2.1.1	As crianças e seus familiares	15
2.1.2	Berçários e educadoras	16
2.1.3	Material e Equipamento	17
2.2	Procedimento para coleta de dados	18
2.2.1	O registro de episódios	18
2.2.1.1	Imitação imediata	19
2.2.1.2	Imitação diferida	20
2.2.1.3	Experiências novas	20
2.2.2	Entrevistas e observações	21
2.2.2.1	Entrevista inicial	22
2.2.2.2	Entrevistas formais	23
2.2.2.3	Entrevistas informais	23
2.2.2.4	Observação participante	24
2.3	Apreendendo o comportamento da criança:	25
2.3.1	O contexto educacional: berçário	35
3.	Apresentação e Discussão dos dados	42
3.1	Procedimento para apresentação e discussão dos dados.....	42
3.2	Apropriação e reapresentação: o "eu" e "outro"	43
3.3	Apropriação e sensorialidade: a construção da diferença.....	63
3.3.1	Visão um processo aprendido.....	71
3.3.2	Os órgãos dos sentidos e o movimento.....	75
3.4	A criança não-visual: um sujeito concreto	84
4.	Considerações Finais.....	96
5.	Referências Bibliográficas	104
ANEXO I	- Protocolo do registro de episódio	110
ANEXO II	- Roteiro para o preenchimento.....	112
ANEXO III	- Roteiro da entrevista formal	114
ANEXO IV	- Exemplo das duas entrevistas (íntegra)....	116
ANEXO V	- Sínteses dos registros de episódios	130

1.Introdução

Inspirado em ideais democráticos, o Brasil tem buscado garantir os "Direitos dos Cidadãos". O Art. 205 da recente Carta Magna (1989) declara a educação como direito de todos e sua promoção visará "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

No artigo 208 coloca como dever do Estado a garantia de atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. O Art.227 explicita: "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".

A regulamentação do artigo 227 se dá através da elaboração de uma emenda popular que resultou no Estatuto da Criança e do Adolescente que entrou em vigor em 12 de outubro de 1990 (Ziliotto, 1992). Em seu Art. 15 coloca: A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na

Constituição e nas leis.

Uma breve observação aos dados demográficos ilustra que há 24 milhões de crianças com menos de sete anos, equivalendo a 17% da população brasileira; 43% dessas crianças viviam em 1986 nos domicílios particulares, cuja renda *per capita* mensal era de até meio salário mínimo, vivendo em estado de carência ou em condições de pobreza absoluta (Rosemberg, 1991).

Em relação à situação das pessoas ditas com necessidades especiais, segundo estimativa da Organização das Nações Unidas (Rodrigues, 1993) são 15 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência. Dados específicos das pessoas diagnosticadas como portadoras de deficiência visual mostram que 0,7% da população é portadora desta deficiência.

No Estado de Santa Catarina, estima-se 24.000 pessoas com deficiência visual. No entanto, são atendidos 322 educandos na sala de recurso da área de deficiência visual na Rede Regular de Ensino, 1º Grau, e na Fundação Catarinense (FCEE, 1994). Conforme informação da direção da ACIC (Associação Catarinense de Integração do Cego), o número de pessoas cadastradas nessa entidade atualmente é de 119. Esses dados mostram, portanto, que um total de 441 pessoas, menos de 3% dessa população, recebe algum tipo de atendimento. Nota-se que está se mostrando os dados de um Estado considerado nacionalmente como desenvolvido.

É possível traçar uma analogia deste quadro com o poema "Morte e Vida Severina" de João Cabral de Melo Neto, como fez Ciampa (1990), em seu ensaio mostrando através da história de vida de uma pessoa, a identidade como um processo dinâmico.

"E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos morte igual:
mesma morte severina.
Que é morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia.
(De fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida.)
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
algum roçado da cinza(...)"
(Neto, 1994 p. 30)

Em termos de sociedade ocidental, data de muito tempo o desprezo social pela criança. Anterior a 1760, a condição da criança era de insignificância, considerada ora um estorvo, ora um brinquedo. Essa indiferença marcou o período até então com uma versão trágica e pessimista da infância (Badinter, 1985).

O sentimento da infância apregoado por Ariès (1986) como a consciência da particularidade infantil, distinguindo essencialmente a criança do adulto, revela apenas uma fase da história humana. Segundo confidência do autor: "Tudo se passa como se nossa sociedade deixasse de ser *child-oriented*, como o fora apenas desde o século XVIII. Isso significa que a criança está perdendo um monopólio tardio e talvez exorbitante, que ela retorna a um lugar menos privilegiado, melhor ou pior." (Ariès

Essas reflexões sugerem uma discussão a respeito da representação e da identidade social. O estudo desenvolvido por Duveen e Lloyd (1986) destaca que as representações sociais sempre são representações de alguma coisa. A relação entre o indivíduo e a sociedade é constantemente mediada por um contexto específico no qual estes estão situados. Neste sentido, as representações além de se constituírem como características dos grupos sociais formam também um sistema organizado de valores, idéias e práticas.

A representação social da infância, assinala o estudo de Alessio (1990), tem a particularidade de reconhecer que cada cultura constrói a criança como um objeto social segundo seus próprios termos, a partir de uma perspectiva de uma construção social, que revela a infância como a imagem da criança inacabada, incompleta. As concepções sobre a infância, conforme a autora, têm em comum a visão do adulto como provedor de normas pelas quais far-se-ão julgamentos sobre a criança. O adulto como norma torna-se o centro das relações sociais. Neste sentido, salienta-se que a representação social, que o adulto tem da infância não diz respeito apenas às idéias que podem ser comunicadas verbalmente, mas também às suas atitudes em relação à criança.

Uma análise feita por Thoman (1979), aponta as principais suposições que até então nortearam os estudos sobre a criança. Vistos como mitos, essas suposições possuem componentes tanto sociais como científicos. O primeiro deles percebe a criança como deficiente ao nascer, incompleta e relativamente incompetente, um

organismo inadequado. O segundo, o mito dos "elementos aditivos" apresenta a criança como um ser constituído de várias partes, ou seja, busca-se estudar de forma fragmentária seu repertório comportamental visando a conhecer o funcionamento do organismo como um todo. Outro mito é o do futurismo, que também pode ser encontrado através das suposições que consideram a criança apenas como um protótipo de um adulto. Estes estudos interessam-se em conhecer as potencialidades infantis que concorreriam para transformar a criança em adulto competente. Um último mito é apontado pela autora, o qual aborda a simplicidade emocional, a brandura e passividade do bebê.

Identifica-se, assim, nesta breve revisão uma disposição social para o descrédito com a infância. Resgatando novamente o poema, há duas alternativas de vida para um recém-nascido:

*"-Atenção peço, senhores,
para esta breve leitura:
somos ciganas do Egito,
lemos a sorte futura.
Vou dizer todas coisas
que desde já posso ver
na vida desse menino
acabado de nascer:
aprenderá engatinhar
por aí, com aratus,
aprenderá a caminhar
na lama, com goiamuns,
e a correr o ensinarão
anfíbios caranguejos,
pelo que será anfíbio
como a gente daqui mesmo.*

*Cedo aprenderá a caçar:
primeiro com as galinhas
que é catando pelo chão
tudo que cheira comida.
depois, aprenderá com
outras espécies de bichos:
com os porcos nos monturos,
com os cachorros no lixo.
Vejo-o, uns anos mais tarde,*

na ilha do Maruim,
vestido negro de lama,
voltar de pescar siris;
e vejo-o, ainda maior,
pelo imenso lamarão
fazendo dos dedos iscas
para pescar camarão.

-Atenção peço, senhores,
também para minha leitura:
também venho dos Egitos,
vou completar a figura.
Outras coisas que estou vendo
é necessário que eu diga:
não ficará a pescar
de jereré toda a vida.
Minha amiga se esqueceu
de dizer todas as linhas;
Não pensem que a vida dele
há de ser sempre daninha.
Enxergo daqui a planura
que é a vida do homem de ofício,
bem mais sadia que os mangues,
tenha embora precipícios.
Não o vejo dentro dos mangues,
vejo-o dentro de uma fábrica.
Se está negro não é de lama,
é graxa de sua máquina,
coisa mais limpa que a lama
do pescador de maré
que vemos aqui, vestido
de lama da cara ao pé.
E mais: para que não pensem
que em sua vida tudo é triste,
vejo coisa que só o trabalho
talvez até lhe conquiste:
que é mudar-se destes mangues
daqui do Capibaribe
para um mocambo melhor
nos mangues do Beberibe.
(op. cit., p. 56)

As alternativas que as ciganas do trecho poético acima apresentam, ilustram a realidade de como a criança poderá desenvolver a sua identidade. A criança nasce dentro de uma cultura particular e torna-se competente atuando como membro dessa cultura, devendo reconstruir para si mesmo as categorias

sociais desse contexto específico. As representações sociais que particularmente formam elementos significantes no ambiente cultural da criança são aquelas que conferem em si mesmas posições no sistema social. Exemplificando: em nossa cultura um indivíduo não se justifica somente como um ser humano, ele pode ser masculino ou feminino, criança, jovem ou idoso. A filiação a uma particular categoria social fornece aos indivíduos tanto uma localização social quanto um valor relativo a outros indivíduos socialmente categorizados. E estes aspectos representam as categorias sociais significantes, internalizadas no indivíduo como auto-conceito, e atuam como pré-requisitos para a participação na vida social e podem ser descritas como identidade social (Duveen e Lloyd, op. cit., p. 221).

No entanto, questiona-se de que maneira as crianças poderiam desenvolver a sua identidade, quando muitas vezes as concepções sociais podem obstruir o seu desenvolvimento. Por exemplo, um dos primeiros desafios com que a criança dotada de uma distinção se depara é o que alguns estudos apresentam como o processo de luto pela perda da criança perfeita, idealizada, pelo qual seus pais passam (Silva, 1990). Por se tratar de um processo inconsciente, é possível que os pais convivam com esse luto e a criança real não venha a nascer. Conseqüentemente, pode surgir o processo de infantilização, da pessoa dita com deficiência, considerada muitas vezes como uma eterna criança, produzindo com isso o discurso e a justificativa: "Ora se é uma criança, porque vou me preocupar com sua profissionalização, sexualidade, lazer, educação, e além disso sua autonomia?"

A criança dotada de uma distinção sensorial, como é o caso de uma das participantes deste estudo, como será visto mais adiante, ao se desenvolver estará se confrontando com aquilo que ela realmente é, e aquilo que ela deveria ser. Na interação com os outros membros da sociedade essa criança muitas vezes é estigmatizada, pois tratam-na como estranha, e até mesmo inferior (Goffman, 1982).

A realização deste estudo parte do pressuposto de que a criança não-visual pode se constituir como sujeito mais plenamente. No senso comum de uma sociedade estruturada visualmente, a pessoa que não vê ainda é percebida como incapaz de ser e de se realizar. Porém, as questões do desenvolvimento do ser humano vão além de suas capacidades e limitações, mas, sim estão comprometidas com as reais habilidades e potencialidades do indivíduo. Tendo isto em vista busca-se assumir uma atitude que supere o consenso que paira sobre a vida cotidiana dessas pessoas e seus familiares, assinalado pelo descrédito e cúmplice de uma conformidade que inúmeras vezes corrobora para o estabelecimento de relações que nem sempre visam ao integral desenvolvimento do indivíduo.

Neste sentido, a problemática do presente trabalho consiste em averiguar como os adultos familiares interpretam as experiências de crianças videntes e não-videntes, quais seriam as causas e as conseqüências dessas interpretações na formação de expectativas a respeito do desenvolvimento em relação a essas crianças.

Com o intuito de responder a estas indagações o objetivo

central deste estudo consiste em discutir, fundamentado nas contribuições de Vygotsky, Leontiev, Wallon, a participação do adulto e da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade, no processo de apropriação de experiências visando a explorar a influência de suas concepções sobre o desenvolvimento da criança não-visual.

Considerando que a natureza exploratória das pesquisas tem por finalidades desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas à formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL,1994), este estudo não se propõe analisar amplamente as concepções e idéias sobre o desenvolvimento humano nas quais os referidos autores estão envolvidos. Com o fim de obter uma melhor compreensão do fenômeno estudado, ou seja, as experiências vivenciadas pela criança vidente e não-vidente de 2 anos de idade, foi estruturado um diálogo entre os autores acima citados.

Explicitando a contribuição destes autores, no item **Apropriação e Reapresentação: o "eu" e "outro"**, as experiências cotidianas da criança são discutidas a partir do ponto de vista dos referidos autores. Dialoga-se com Vygotsky acerca das experiências que envolvem a imitação e as noções de interiorização e zona de desenvolvimento proximal. A discussão a respeito do processo de apropriação de experiência é pautada nos estudos de Leontiev. Wallon contribui tanto na discussão sobre as experiências que envolvem a imitação como também no entendimento do movimento como expressão.

Contou-se também com a contribuição bem específica de outros autores, dentre eles Piaget e Ross. Piaget, auxiliou

na parte metodológica do trabalho tanto nas definições dos episódios a serem registrados pelos adultos como também serviu de subsídio para as instruções e discussões ocorridas durante as entrevistas. Consciente sobre a diferença entre as abordagens do processo de desenvolvimento humano dos autores que fundamentam a discussão do presente estudo e a piagetiana, a escolha de Piaget se deu em razão deste ter estudado sistematicamente o conceito de imitação a partir da gênese, sendo atualmente uma referência indispensável para os estudiosos do desenvolvimento infantil.

Na compreensão do processo de apropriação da pessoa não-visual, buscou-se auxílio, dentre outros, no trabalho de Ross intitulado: A categoria do trabalho como pressuposto histórico-social do homem não-visual, cujo objeto de estudo se constitui na indagação de como se concebe em nosso meio social o homem distinto pelo critério biológico-físico-sensorial e, em decorrência disso, como se processa sua humanização ou desumanização, tendo como referencial a participação ou a marginalização nas relações sociais de trabalho.

Desde o início teve-se a preocupação de estabelecer uma relação de parceria entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Buscou-se um método de pesquisa que possibilitasse a construção de parcerias. Identificada na literatura como Pesquisa-ação ou Pesquisa-Intervenção os procedimentos daí decorrentes colocam o pesquisador como um elemento ativamente envolvido na delimitação e construção do evento estudado, contrariamente à postura de um observador neutro (Oliveira,

1993). Esta modalidade de pesquisa também favorece a construção do dado e orienta os procedimentos de análise, tal como pode ser observado no desenvolvimento deste trabalho. A utilização de instrumentos como observação-participante, entrevistas, registro de episódios, formaram um conjunto que contribuiu significativamente para a realização do presente estudo, como explicitado no item intitulado: **Delineando o olhar.**

O sub-item - **Apreendendo o comportamento da criança: a visão do adulto,** destaca das entrevistas tanto a instrução dada pela pesquisadora como os recortes que os adultos fizeram dos eventos cotidianos vivenciados pelas crianças, buscando descrever a estruturação da relação pesquisadora com os participantes e suas respectivas contribuições na construção dos dados.

Os tópicos principais desse estudo são apresentados nos itens subseqüentes. Nesses itens buscou-se apresentar e discutir os registros de episódios fundamentado no referencial teórico explicitado anteriormente. O item **3.1-Apropriação e Reapresentação: o "eu" e o "outro",** abordou o processo de apropriação apontado no *corpus* do estudo, isto é, como a experiência histórica é construída, destacando deste processo o mecanismo de interiorização, a noção de zona de desenvolvimento proximal e a atividade de imitação com vistas à compreensão da relação eu-outro, ilustrada através de episódios de imitação e de experiências novas, vividas pelas crianças e os adultos envolvidos no estudo.

O aspecto sensorial é introduzido no item **3.2: Apropriação e sensorialidade: a construção da diferença.** Este tema foi

introduzido com intuito de discutir a apreensão por parte do adulto, do processo de apropriação de experiência pela criança não-visual, identificando as implicações da visão no desenvolvimento e, além disto, reconhecendo-a como um processo aprendido.

Como se afirmou anteriormente, o pressuposto deste estudo apresenta a criança não-visual como um ser ativo na construção do seu próprio desenvolvimento. O item 3.3: A criança não visual: um sujeito concreto apresenta vários episódios registrados pelos adultos, demonstrando como essa criança se apropria de suas experiências.

As reflexões deste estudo apontam para uma intervenção na área de Educação Especial, baseada num referencial teórico implicado na promoção social, a ser conquistada a partir da autonomia do indivíduo. Busca-se resgatar a identidade social da criança, propondo que a Educação Especial assuma, nesse contexto histórico específico, um papel de confronto e de re-orientação das atitudes sociais, cujas representações refletem em geral uma imagem deteriorada do ser humano. Neste sentido, este estudo aborda a especificidade como a diferença que pode contribuir para o conhecimento da generalidade.

2. Método

O presente estudo originou-se das discussões do grupo de pesquisadores envolvidos no Centro Brasileiro de Investigação sobre Desenvolvimento Infantil (CINDEDI) USP-Ribeirão Preto. Esse Centro tem por objetivos a produção de conhecimentos, a formação de recursos humanos e a elaboração de materiais científicos e didáticos, os quais são resultantes das constantes reflexões sobre o desenvolvimento e a educação de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas no Brasil e em outros países.

O interesse inicial consistia em apreender o processo de internalização da criança de 2 anos, investigando como essa se apropriaria de experiências novas e as compartilharia com adultos e coetâneos, antes de poder contar com uma linguagem verbal plenamente funcional. Nesta fase pretendia-se observar e filmar situações envolvendo crianças de 2 anos da creche antes, durante e depois de um passeio feito em grupo.

No entanto, num contato exploratório envolvendo observações e conversas informais com as mães, foram referidas situações do cotidiano que evidenciavam através do comportamento da criança essa apropriação e compartilhamento de experiências. Uma das mães, pedagoga, particularmente interessada nos objetivos da pesquisa, relatou algumas experiências vivenciadas pelo filho que estava no segundo ano de vida. Esses contatos, levaram a constatação de que a mãe e a educadora teriam um acesso privilegiado ao tipo de dado que se tinha interesse em coletar numa situação experimental, a qual talvez,

não fornecesse tal fenômeno.

Neste sentido, pensou-se em convidar as mães e as educadoras para participarem do estudo não só como sujeitos, mas também como pesquisadoras auxiliares. Para orientar o depoimento das mesmas elaborou-se um protocolo de registro de episódios, e se montou sessões de entrevistas, nas quais elas poderiam comentar a respeito do que tinham registrado e, partindo de perguntas, complementarem o que tinham observado.

Ao se adotar esse procedimento percebeu-se um novo redirecionamento: o *corpus* do estudo não seria o comportamento da criança propriamente dito, mas sim, o modo como os adultos familiares recortariam e interpretariam seus eventos de apropriação e compartilhamento.

Esse redirecionamento possibilitaria enfatizar o papel do adulto no processo de apropriação de experiência pela criança. Diante disto, se resolveu considerar o interesse que a pesquisadora tem sobre a Educação Especial, consequência de sua aprendizagem no Mestrado e de sua prática profissional, para ampliar o estudo, acrescentando a criança não-visual.

Considerando também a escassez, em nosso contexto, de pesquisas acerca do processo de apropriação de experiências pela criança não-visual, acredita-se que o presente estudo poderá contribuir no sentido de fornecer subsídios para a reflexão, assim como para a prática dos serviços que envolvam a orientação de pais e a formação de educadores, com vistas a repensar suas metodologias de trabalho e políticas de atendimento.

2.1 Delineando o olhar

A pesquisadora inicialmente buscou compreender a perspectiva sócio-interacionista-construtivista, estudada pelo referido grupo, observando a criança em suas atividades cotidianas. Foi a partir do contato com a mãe de uma das crianças do estudo que se iniciou a sistematização da coleta de dados. Foram delineados alguns critérios para a seleção dos sujeitos: a) a criança estar no segundo ano de vida; b) freqüentar um berçário e c) disponibilidade da mãe e da educadora para registrarem os episódios. As mães e as educadoras contatadas concordaram em participar da pesquisa, autorizando previamente a utilização, pela pesquisadora, de equipamentos durante as sessões de observação e entrevistas. A criança não-visual foi selecionada através do setor de Pesquisa da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE).

2.1.1 As crianças e seus familiares ¹

San, nascido em 14/2/1990, estava com 18 meses de idade, em agosto de 1991, quando foram iniciados os registros. É o primeiro filho do casal, cujo pai de 38 anos é norte-americano, antropólogo e professor universitário; a mãe Carla, 27 anos, brasileira, pedagoga, não exercia naquele momento a função. A criança recebia por parte dos pais uma educação bilingüe.

Davi, nascido em 3/1/1990, estava com 25 meses de idade,

1. Os nomes dos participantes do estudo foram substituídos a fim de manter sua identificação em sigilo.

quando do início dos registros. É o segundo filho do casal. O pai 37 anos, brasileiro, consultor - área de informática, a mãe Suzi, 35 anos, brasileira, professora de línguas (Inglês).

Carlos, nascido em 9/3/1990, estava com 23 meses de idade, quando foram iniciados os registros. É o segundo filho do casal. O pai, 42 anos, brasileiro, engenheiro naval, professor universitário; a mãe Nina, 33 anos, brasileira, socióloga, professora de segundo e terceiro grau.

Gil, nascido em 28/06/1991, estava com 20 meses, quando os registros foram iniciados. É o terceiro filho do casal. Era gêmeo com outro bebê de sexo masculino, que faleceu ainda no útero. Gil nasceu com 28 semanas de gestação, com alto risco de vida. Aos quatro meses foi diagnosticado como portador de Fibroplasia retrolenticular - lesão causada pela alta concentração de oxigênio na incubadora, com redução total da visão. O pai, 59 anos, brasileiro, economista; a mãe, Solange, 42 anos, brasileira, administradora de empresa.

2.1.2 Berçários e educadoras

A pré-escola situada no centro da cidade de Piracicaba- SP, de caráter privado, atendia aproximadamente um grupo de 45 crianças, pertencentes a famílias de status sócio-econômico médio. As crianças videntes do presente estudo eram integrantes do berçário. Inicialmente, era um grupo com três crianças: Carlos, Davi e San, uma professora e uma auxiliar de classe. Em

fevereiro de 1992, esse grupo aumentou para seis crianças, mantendo ainda os integrantes da fase anterior. A educadora Danna, 17 anos, brasileira, cursava no início do estudo o terceiro ano do Magistério. Ela era responsável pelo grupo de crianças juntamente com uma auxiliar.

O Colégio C.J. em Florianópolis-SC, de caráter privado, atende a uma população de nível sócio-econômico médio. O berçário, está vinculado ao setor de Educação Infantil. A classe em que Gil participava tinha aproximadamente doze crianças, todas videntes. A educadora Mônica, 25 anos, formada em Magistério para 1^a a 4^a séries, e Educ. Artística, cursava Pedagogia durante o estudo. Responsável pelo grupo, esta também trabalhava conjuntamente com uma auxiliar.

Um outro ambiente educacional se refere à sala de recurso para portadores de deficiência visual, da FCEE, onde Gil recebia semanalmente um atendimento individualizado com atividades de estimulação preventiva, sendo a mãe também orientada por uma professora. Neste local foram feitas apenas algumas observações.

2.1.3 Material e Equipamento

Foi utilizado um protocolo para registro de episódios da criança, que era preenchido pelas mães e pelas professoras, constituído de duas folhas datilografadas, conforme o ANEXO I. Outrossim, um roteiro para entrevista semi-estruturado, complementar ao protocolo (ANEXO II). Um gravador portátil e fitas cassettes foram utilizados para gravação das entrevistas. Além disso, um equipamento de videotape para a gravação de

episódios ocorridos na casa das crianças e nos respectivos berçários e sala de recursos.

2.2 Procedimento para coleta de dados

O presente estudo de caráter exploratório, procedeu à coleta dos dados longitudinalmente, a partir de registros escritos, entrevistas e observação-participante, fundamentado numa estratégia metodológica da pesquisa social denominada pesquisa-ação, na qual, conforme Thiollent (1994): há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada. A pesquisa não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados, dentre outros aspectos. Segundo o autor, a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente e onde os participantes desempenham um papel ativo.

2.2.1 O registro de Episódios ¹

A partir de um protocolo (ANEXO I), contendo data, local, cujo conteúdo versava sobre dados de identificação do sujeito e da relatora, atividades desenvolvidas no momento da ocorrência do episódio, descrição da conduta da criança, situação antecedente, etc. elaborou-se o registro de episódios. Este protocolo era acompanhado de uma folha datilografada, explicando

1. A síntese dos episódios está no ANEXO V

direção contrária à anterior e "caiu" no chão, ficou olhando pra mim como se eu tivesse que falar alguma coisa. Então disse: "Ai, coitadinho do San, ele caiu! Oh! chão feio, não derrube o San." E batia os pés no chão. E ele ficava só olhando e depois riu.

2.2.1.2 Imitação diferida: foi interpretada como uma reprodução de um modelo ausente, ocorrido após um intervalo relativamente longo de tempo (Piaget, op. cit., 81). Exemplificando, o episódio "As malas", relatado pela mãe de Davi, ocorrido aos 26 meses:

"Eu estava pegando minha mala de nylon. para achar um remédio para as crianças e o Davi tentando olhar e mexer dentro dela. Minha preocupação era manter a mala fechada para que ele não se interessasse em brincar com os vidrinhos da homeopatia. Ele ficou nervoso e não queria entender que não podia brincar com aquilo e para tentar contornar o problema, eu dei uma mala igualzinha para ele e disse que aquela era dele com aquela ele poderia brincar. Ele saiu correndo e foi para o quarto encher a mala de brinquedos pequenos, peças de quebra-cabeças, etc... Dali a pouco ele voltou pedindo que eu fechasse a mala dele. Eu não queria fechar totalmente o zíper, mas ele fez questão absoluta. Colocou a alça no braço num movimento muito engraçado, como se estivesse carregando um peso muito grande e disse: "Vamos embora. Eu já tô com a coisa." Quando falou isto ele estava imitando até o tom da minha voz, não só as palavras, o andar decidido de quem vai embora mesmo e falando alto como se já estivesse impaciente, espelhou exatamente o que acontece em casa cada vez que saímos para passar o fim de semana em São Paulo."

2.2.1.3 Experiências Novas: tais experiências se referem às primeiras reações observadas da criança diante de um determinado evento. Para exemplificar, o episódio relatado pela educadora de Gil quando este tinha 20 meses:

"Estávamos brincando e cantando quando o Gil engatinhou na minha direção (Mônica) e começou a roçar sua testa na minha perna, ficou esfregando sua cabeça no meu joelho e então comecei a nomear o que ele estava

tocando, às vezes com a testa e às vezes com o topo da cabeça. Rodeou-me até chegar as costas e então apoiou-se em mim e ficou em pé, depois desceu sempre se apoiando em mim e repetiu tudo de novo duas vezes. Depois virou e seguiu em direção à tia N. que começou a rir e dizer ao Gil que ele estava fazendo cócegas e ele também riu e continuou sua pesquisa, algumas crianças gostaram da idéia e fizeram o mesmo, só que elas passavam por cima de nós e acabou numa grande folia.

Comentários: " Foi uma experiência incrível pois foi o primeiro manifesto de que o Gil estava se entrosando conosco."

2.2.2 Entrevistas e Observações

Os locais para entrevistar as mães e as educadoras foram: sala da escola, casa dos participantes e da pesquisadora. O horário, conforme a disponibilidade de cada sujeito: após o término da aula, na hora do almoço, finais de semana, após o jantar, com duração variando entre 30 a 90 minutos. As entrevistas eram feitas individualmente.

TABELA 2.2.A. IDADE DAS CRIANÇAS E Nº DE OBSERVAÇÕES

Crianças	Idade (em meses) Inicial - Final	Nº observações casa-berçário-sl/recurso
San	18 - 29	14 - 21
Davi	25 - 30	0 - 17
Carlos	24 - 28	3 - 17
Gil	20 - 29	4 - 18 - 4

TABELA 2.2.B. REGISTROS E ENTREVISTAS

Criança	Registros			Entrevistas			
	Total: Mãe - Educadora			Formais		Informais	
				M	E	M	E
San	27	16	11	4	5	13	18
Davi	16	12	04	5	5	7	14
Carlos	09	07	02	3	5	4	14
Gil	57	20	37	4	4	24	20

M = mãe
E = educadora

2.2.2.1 Entrevista Inicial

Basicamente, a coleta de dados começou com uma entrevista com roteiro aberto, cujo conteúdo versava sobre a criança e seu desenvolvimento. Esta entrevista foi muito importante para o estabelecimento do vínculo sujeito-pesquisador, pois, neste momento, a pesquisadora tinha acesso à vida da criança e da dinâmica familiar em que esta estava envolvida. Era um momento de troca também: muitas perguntas eram feitas pelos participantes, como por exemplo, se havia outras crianças participando do estudo, questões eram levantadas sobre a formação da pesquisadora, etc... Tentando tornar a situação o mais informal possível, nesse primeiro encontro não foram usados equipamentos para gravação. Em uma folha tamanho ofício, eram anotadas as

informações referentes ao desenvolvimento da criança.

2.2.2.2 Entrevistas Formais ¹

Durante a realização do estudo foram estruturadas sessões de entrevistas com intuito da pesquisadora discutir os objetivos do estudo e instruir às participantes sobre a coleta de dados. Seguindo um roteiro (ANEXO III) brevemente elaborado, estas foram em sua maior parte gravadas. Os assuntos das entrevistas se referiam às informações sobre os episódios. Em alguns momentos as entrevistadas comentavam sobre aspectos pessoais de suas vidas e relacionavam com o desenvolvimento de seus filhos. As sessões eram também espaços de esclarecimentos e de reflexão sobre os dados coletados.

2.2.2.3 Entrevistas Informais

A pesquisadora manteve um contato constante com as mães e as educadoras. Aproximadamente uma vez por semana procurava saber sobre a criança. Geralmente os encontros eram rápidos, na hora da entrada ou saída do berçário, da sala de recurso, e muitas vezes por telefone. As informações eram na sua maioria comentários sobre algum episódio ou alguma mudança na rotina da criança.

1. A íntegra das entrevistas realizadas com uma mãe e com uma educadora é apresentada no ANEXO IV.

2.2.2.4 Observação participante

A pesquisadora, para acompanhar o desenvolvimento das crianças, visitava-as semanalmente, durante as atividades do berçário. Equipada de uma câmera de videotape, a mesma fez algumas gravações da interação das crianças com suas mães, professoras e os companheiros do berçário. Estas observações-participantes tinham como meta obter informações, visando a implementar as reflexões durante as entrevistas e ter mais elementos para análise dos dados.

Esta primeira parte da metodologia apresentou como o estudo foi originado, identificou os sujeitos e seus familiares, o local onde ocorreu a pesquisa, o material e equipamentos utilizados e os procedimentos metodológicos de coleta de dados. A seguir, buscar-se-á descrever com mais detalhes a estruturação da relação da pesquisadora com as mães e as educadoras e suas respectivas contribuições na construção dos dados.

2.3. Apreendendo o comportamento da criança: a visão do adulto

Um dos objetivos deste estudo está na identificação da participação do adulto no processo de apropriação de experiência pela criança de dois anos. A metodologia utilizada intencionou envolver as mães e as educadoras de modo que estas pudessem contribuir e participar ativamente do projeto. Tinha-se a clareza da importância destas conhecerem o processo investigado.

Pesquisadora: "(...)eu estou fazendo o trabalho à medida que vocês vão trazendo o material, vou para casa, leio, pego a bibliografia. E trago outros argumentos prá gente estar discutindo... Está sendo um processo conjunto ...Entende?" (26/03/92 sessão I; mãe: Suzi, criança: Davi 26 meses).

Quando se elaborou o protocolo de registro de episódio, cada item foi proposto visando a ter acesso à totalidade do evento a ser registrado. Para a pesquisadora, não bastava o adulto relatar oralmente ou descrever a observação do comportamento. Era necessário que ele aprendesse e reconhecesse aquela ação. O item referente à "situação antecedente" tinha duplo sentido: registrar um evento ocorrido anteriormente e, ao mesmo tempo, levar o adulto a relacionar a ação presente com uma transcorrida no passado. Visando a capacitar as mães e as educadoras no registro dos episódios, foram introduzidas as entrevistas. Através das discussões e instruções buscou-se conscientizar os adultos sobre o processo de apropriação de

experiência pela criança.

Inicialmente, a pesquisadora chamou a atenção do adulto para o comportamento da criança. A criança está exposta a uma variedade de estímulos providos pelo meio. No entanto, algumas particularidades desta interação indivíduo-meio são ressaltadas. Uma seleção parece ocorrer neste momento, motivando esse indivíduo a agir de uma maneira bem específica para se apropriar dessa experiência. A seguir, alguns trechos das entrevistas, exemplificando o modo que as mães selecionaram e registraram um episódio, e/ou foram orientadas para tal. Como elas partiram de uma ação diferenciada do cotidiano da criança, algo que lhes chamou atenção. Muitas vezes, as mães e/ou as educadoras, em contato com a pesquisadora, falavam: - "(...) Eu pensei:- A Ida vai gostar disto..." ou "...eu achei isso muito interessante."

M¹:"(...)mas eu acho que ele está já num momento ...que está tendo pouco ou está difícil de observar." P: Mas, não é, realmente não é diariamente, vai da sua percepção... você vai percebendo sua própria evolução, você consegue captar mais. (...) a partir do momento que você percebe é que vai conseguir fazer as relações com o passado" (08/04/92 Sessão I; mãe: Nina; criança: Carlos 24 meses).

P:"(...) Uma das coisas que pergunto é assim: O que faz você selecionar o que é uma experiência para uma criança? o que é importante? e como identificar essa experiência com uma ocorrida anteriormente? (...)Assim, qual é o processo que vocês ou eu mesma passamos para selecionar assim se esse episódio é ou não é. A gente faz uma seleção, a criança tem uma rotina cheia de atividades... M: Ah, eu acho que eu me concentro na parte da linguagem, eu acho que as outras ele está hiper bem e tal. P: Entende? Então você

1.

M= mãe

P= pesquisadora

tem uma preocupação aí que parece estar motivando prá olhar a questão da linguagem dele, né?" (23/03/92 Sessão I; mãe: Carla; criança: San 25 meses).

O modo mais objetivo de obter esse dado foi instruindo os adultos a registrarem os episódios de imitação imediata, diferida e experiências novas. Logo de início, a pesquisadora entregou às mães e às educadoras um texto referente aos princípios da imitação representativa e à evolução ulterior da imitação (Piaget, 1978, p. 81-102). Ao entregar o texto, a pesquisadora apresentava um breve resumo, falando do que se tratava, ressaltando que era para ser usado como um subsídio para os registros de episódios. As mães e as educadoras se saíram muito bem nesta tarefa. Durante os encontros, elas traziam os episódios ora escritos, ora verbalmente. Discutia-se seu conteúdo, o contexto, e era muito comum relacionar com a fase do desenvolvimento da criança. Exemplificando:

"(...) Você, por exemplo, está enfocando a parte da imitação, não é? Da linguagem principalmente em relação àqueles outros episódios, como a gente estava notando anteriormente, você tinha alguma coisa assim? Você trouxe? Mãe: Assim... que eu tenho observado, que eu estava observando mais era a questão da linguagem mesmo, né? Porque eu acho que a questão de gestos, expressões, assim a expressão corporal, essas coisas, eu acho que ele é bem, bem desenvolvido, assim, sabe? E então, de imitação, ele imita bastante, bicho né? ele imita tudo, todos os bichos, ele imita assim, mais, é o som mesmo, né? Mas por exemplo, de cavalo essas coisas assim, ele já tava imitando de subir, de montar de descer, né?" (Entrevista mãe: Carla; criança: San 25:15; data: 23/03/92).

Neste relato, a pesquisadora indaga a mãe sobre o episódio de imitação. A ênfase na linguagem por parte da mãe é reconhecida, mas tenta-se obter um dado mais global do

comportamento da criança. A mãe observa que continua atentando para a linguagem, por considerar a questão da expressão corporal bem desenvolvida. É interessante observar que os adultos ao participarem do estudo tinham em mente formular algumas perguntas, dirimir dúvidas e focalizar interesses particulares, além dos objetivos do estudo apresentados pela pesquisadora. Identificados esses interesses, a pesquisadora tentava, na sua interação com os participantes, enfatizar e discutir as questões do estudo e isso permitiu um aprofundamento destas questões. No exemplo citado anteriormente, a mãe explicitou o seu recorte: a linguagem. Outras, durante conversas informais, colocaram que gostariam de dar mais atenção à criança, por se tratar de seu segundo filho; tinham interesse em conhecer-lhe o desenvolvimento e até mesmo de contribuir com a produção de conhecimento científico. As educadoras perceberam o estudo como uma situação exemplar de ensino-aprendizagem.

Ainda com relação ao exemplo anteriormente citado, nota-se que observando a imitação, a mãe percebe que a criança emite os sons dos animais, e atenta que em relação ao "cavalo", alguns gestos de imitação são observados. Isso mostra que embora a criança possa estar experimentando um fenômeno de um modo integral, o adulto faz o seu recorte, conforme o seu interesse. Como o objetivo do trabalho era discutir o modo como o adulto apreende o processo de apropriação de experiência pela criança, o princípio era instruí-lo sobre esse processo. Quando a pesquisadora percebeu, por exemplo, que a imitação era um conceito bem compreendido pelos participantes, tentou relacioná-la com o processo de apropriação:

"Pesquisadora: (...) São vários os aspectos que estou levantando, em relação ao problema. Algumas questões surgiram na hora da leitura, estou concentrando muito... que é em parte assim: Como a criança se apropria de uma experiência? E como ela compartilha isso com outras pessoas? (...) Então esse é basicamente o foco principal. Estou tentando buscar através dos relatos, dos registros de vocês, essa parte de como que a criança se apropria, e depois como compartilha. Nestas partes aqui (do protocolo de registro dos episódios) seria a situação antecedente: de como a criança se apropria da atividade. E aqui quando você descreve (sua conduta) seria de como ela é compartilhada. Então ela vive uma experiência aqui." (Entrevista: mãe: Carla; criança San 25 meses; data 23/03/92)

Neste relato, a pesquisadora expõe para a mãe as questões do estudo, e o que está se tentando obter através dos relatos e registros feitos pelo adulto. Ao se comentar isso com a mãe, tentou-se dirigir o olhar do adulto para o foco do trabalho. Utilizando o relato de um episódio feito pela mãe, a pesquisadora tentou colocar o porquê do registro da expressão corporal acompanhada pelo verbal:

"Pesquisadora: (...) Um exemplo que ficou muito claro, que achei muito bonito, que você colocou uma vez, foi do rodeio, lembra? ... Que ela estava assistindo o rodeio, foi sua mãe, seu pai, todo mundo, lá em Americana, eu acho? não foi? Mãe: Charqueada; Pesq.: Charqueada, é, aí estava lá, ele estava lá, olhando, olhando, que é uma... ele tem bem esse comportamento, de... Mãe: Concentrado, bastante... Pesq.: Isso, é, aí ele estava, naquela situação lá, ele está se apropriando. Mãe: Absorvendo tudo. Pesq.: Exato, né? Aí quando o pai chega ele compartilha, né? Ele conta pro pai. Então ela usa uma linguagem pra falar com o pai..." (Entrevista mãe: Carla; criança San (25 meses); data 23/03/92).

Durante as entrevistas, os adultos foram instruídos a contextualizar os episódios. O resultado foi um recorte das experiências ocorridas no dia-a-dia da vida dos participantes.

O cotidiano infantil registrado pelas mães revelou que a família não se constitui como um padrão único de funcionamento. Como explicita Cerisara (1992, p. 18): "por entender que as constantes mudanças sociais atingem diretamente as famílias e que as representações da realidade dos seus membros se constroem também no interior da mesma, é importante percebê-las em uma rede de relações móveis entre a sociedade, o indivíduo e ela própria." A seguir, serão dados alguns exemplos, ilustrando como as atitudes das mães exibem algumas das representações que o adulto tem sobre a infância. O primeiro mostra como a mãe de uma criança vidente participa de uma brincadeira de faz-de-conta e como a interpreta. O segundo exemplo, apresenta a mediação e interpretação da mãe frente às ações do filho não-visual.

"Mãe: (...) Eu quero primeiro comentar com você, que foi ontem a tarde. Olha, eu tinha só que explicar, mais uma dessas que eu acho que de vez em quando o Davi dá, faz uns comentários, tem umas reações que não é pra idade dele, é que sei lá, ou se ele é assim, o jeito... Eu acho que seria assim, mais maturidade do que a idade dele, mas que é uma questão de personalidade, é! Toda vez que tem bolo, a gente que... eles (Davi e o irmão) olham pro bolo e eles querem cantar parabéns. Então, eles pegaram um bicho, eles escolhem lá um bicho e cantam parabéns pro bicho. Ai ontem a gente estava fazendo isso, né? Eu fiz um bolo de chocolate e eles, cada um o Ronaldo pegou o bicho, o Davi pegou o urso branco, que é o filho dele, né? (risos) Ele diz que é filho dele, então cantou parabéns pro urso, ai na hora de cantar parabéns, ele falou assim: mas a tia Dorinha não tá aqui, (...) prá cantar, prá comer... Não sei, se ele falou para cantar ou para comer o bolo, mas o outro falou pra comer o bolo. Mas não vai sobrar, nós... Vai sobrar bolo prá tia Dorinha, não sei o quê... Mas, eu pensei, que era uma tristeza da parte dele, que ele queria todo mundo no aniversário. (risos) A gente agüenta uma coisa dessa? Eu olhei assim e falei. Não é possível ele lembrar da Dorinha, só porque ele viu o bolo e os bichos. Que quer dizer que todas as vezes a Dorinha tinha estado presente, mas e se está, ele chama-a e vão cantar parabéns juntos, torce lá pelos bichos. (...) Realmente ele ficou triste."
(Entrevista: mãe, Suzi; criança, Davi 28 meses; data: 18/05/92).

Este episódio é bastante ilustrativo da interpretação do adulto frente ao comportamento da criança: a criança age com uma sensibilidade que não é esperada, ou seria que a representação que se tem da criança não espera essa propriedade? Torna-se aqui perceptível a noção de representação e identidade social. Quando a mãe explicita que a criança demonstra muita maturidade pra idade dela, isso talvez seja baseado num parâmetro social. Já em relação à baixa expectativa da mãe, é transformada num atributo "positivo", ou seja, é uma criança que já tem uma personalidade. Como se observa, o episódio descrito, além de registrar um brincadeira de faz-de-conta, relata o significado de uma festa de aniversário, e a ausência de uma pessoa no evento (a pajem, Dorinha). A mãe comenta com a pesquisadora sobre a relação da criança com a pajem, recordando a comemoração do aniversário desta última.

Nesse relato, a mãe mostra como a criança expressa suas emoções. E mais uma vez o adulto se surpreende um pouco com as reações da criança. É importante salientar que as mães Nina e Suzi ao fazerem seus relatos, freqüentemente faziam uma relação com o filho mais velho. Durante as entrevistas, era sempre solicitado às mães e às educadoras que contextualizassem o episódio, relatassem os fatos que lhes pareciam interessantes, pois isso permitiria à pesquisadora ter acesso às concepções sobre a criança e o desenvolvimento infantil. Verifica-se que isso foi possível, nota-se que a mãe busca recortar, ou olhar um determinado evento, segundo o seu interesse. Percebe-se que ela

atenta para o que está ou não bem desenvolvido na criança. Ela identifica algumas reações diferentes no repertório comportamental da criança, busca justificá-las como um atributo pessoal.

Passando agora a focalizar o comportamento de Gil, a criança não-visual, procurar-se-á mostrar como sua mãe Solange apreende esse comportamento. De início, é importante ressaltar a predominância do recorte sensorial, sentido pela pesquisadora, quando a mãe comenta o que se passa ao redor de Gil, buscando interpretar as dicas auditivas, nomeando ou descrevendo objetos. Há uma intencional intervenção, misturando o lúdico e o pedagógico.

"Me chamou atenção aquele murmurar dele imitando o parabéns a você, que a gente começou a perceber que ele faz: Humm, humm... e dá várias intonações mais alto, mais baixo. (...) Isso foi em decorrência da gente ter trabalhado muito o ano passado prá época da festa de aniversário de 1 ano dele. (...) A gente cantava parabéns com ele, começa bater palminhas. E a música toda comecei uns dois meses antes a cantar com ele a música, a música do Parabéns prá você. Porque Gil ia fazer 1 aninho. E a mãe¹ queria fazer um festinha, mesmo com o problema dele, eu acho que ele tem que ter uma vida social normal como os outros filhos, e a gente começou então cada vez que ele estava comigo, ele cantando essa música e batendo palminhas e aprendeu. E para minha surpresa e nem posso dizer com certeza em que época, quando comecei, e escutei ele: "Humm, hum...". (Entrevista mãe: Solange; criança: Gil 21 meses; data 17/04/93).

A mãe atenta para os movimentos corporais e o modo como a criança explora os objetos. Ela relata comentando sobre como a

 1. Nos relatos referindo-se a si própria, Solange ora emprega a 3ª pessoa (a mãe), ora a 1ª pessoa (eu). Mantidas no original, suas falas podem, assim, apresentar mistura de tratamento.



criança atenta para os sons dos veículos:

"Geralmente a gente está brincando de serra compadre, balança, ele chega a parar de fazer o movimento prá escutar e depois imitar o som. Ele pára, ouve e depois imita..."

"Tudo que fico fazendo... aspirador, ponho o aspirador nas mãos dele; tudo que fico fazendo, ponho prá ele sentir assim, escutar o som, porque acho que é a única forma que ele tem de associar..."

"Eu trabalhei muito passando as rodinhas na palma da mão, passava a mãozinha dele em todo o carrinho pra ele sentir. Eu levo na rua, faço ele passar a mão no pneu do carro na rua, no carro estacionando na garagem, eu faço passar a mão no carro todo..."

"Eu sentei ali com ele e fiquei ali sentada, passei a mão rodando, prá ele sentir o que era carro. (...) e dizia: "Olha o carro, a roda do carro, sente o carro..."

Esses dados foram obtidos de uma das entrevistas iniciais com a mãe (Solange, 17/04/93). Percebe-se uma diferença no modo do adulto apreender o comportamento da criança não-visual e da criança vidente. Embora as mães das crianças videntes tenham feito alguns relatos dos episódios partindo de uma "dica sensorial", elas não apresentavam o comportamento da criança como decorrência delas o terem ensinado previamente: este geralmente estava associado ao evento mais geral, e não tão específico. Já a interpretação da mãe da criança não-visual sugere que a criança se apropria de suas atividades somente graças à intervenção direta do adulto, apresentando-se uma criança dependente e revelando um pouco o senso comum do adulto: ser os olhos de uma criança cega. Percebe-se ainda, que a criança necessita e exige essa atenção, conforme o relato:

"(...) Uma hora por dia a mãe senta brinca, explica, explora. Prá eu sair, ele fica gritando porque ele não suporta, ele detesta ficar sozinho, mesmo ligando a televisão ou o som, ele não aceita ficar sozinho brincando. Por isso eu trago ele mais perto de mim(...)" (Entrevista, mãe: Solange; criança: Gil 21 meses; 17/04/93).

Durante esta mesma entrevista a mãe apresentou ter a expectativa de um filho "superdotado" ao relatar, por exemplo:

"(...) Ele tem um sensibilidade que nós não temos só, pode ser, que não tem outra explicação, (...) ele tem uma sensibilidade tão aguçada que ele percebe qualquer ruído dentro de casa (...)".

Esta busca da genialidade por parte do adulto, pode até ser justificada por uma necessidade de compensação da ausência de um sentido, supervalorizando os outros. No entanto, este modo de apreender nem sempre é algo desejável para a pessoa dotada de uma distinção (Goffman, op. cit., p.15). Durante uma entrevista com a pesquisadora, uma professora não-visual comentou que sua maior dificuldade fora a exigência social. Ela observou que muitos viam-na como um gênio. Quando ela ia "mal em uma prova" não era necessário ninguém dizer nada, ela se sentia fracassada.

O fato de uma pessoa não-visual conseguir sobreviver numa sociedade de videntes pode colocá-la numa escala de valores onde se torna vítima ou superherói. Assim, como na lenda de Procusto, isto é, encaixada dentro das modalidades de vítima ou de herói (Amaral, 1990), dificilmente escapará imune a estas estereotípias que poderão afetar sensivelmente seu desenvolvimento como sujeito histórico imerso nesta sociedade. É de se perguntar, então, por quais vias essas pessoas poderiam ser tratadas como elas realmente são, e não pelo que elas deveriam ou poderiam ser?

Ou melhor, como melhorar este quadro no interior de uma sociedade construída apenas para as pessoas "ditas normais"? Talvez, seja esse um dos questionamentos que deveria orientar o trabalho de todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão ligados à área da Educação Especial.

2.3.1 O contexto educacional: berçário

Neste quadro, como se colocam as educadoras? Quais seriam seus modos de apreensão? Haveria alguma distinção na sua forma de olhar, ao se depararem com uma criança não-visual?

Para responder a estes questionamentos, um primeiro aspecto a ser analisado é a apreensão das mães e das educadoras frente a esta realidade. Retornando às entrevistas, foi interessante notar que o conteúdo dos registros com as mães versava sobre atividades rotineiras, hora do banho, da soneca, almoço, passeios, enquanto que nas atividades registradas pelas educadoras havia um contexto pré-estabelecido: o berçário, geralmente composto por um ambiente interno, com salas organizadas com materiais específicos e, outro externo, incluindo parques, pomares, área para recreação livre.

Caracterizada como um contexto onde as mediações deveriam ocorrer de modo sistematizado e intencional nas organizações de seu espaço físico e social, como da rotina e atividade do professor, a creche se distingue do ambiente familiar, cujas mediações ocorrem de forma espontânea e instintiva (Cerisara op. cit., p. 19). Neste sentido, as discussões e instruções dirigidas às educadoras diferiam um pouco das dirigidas às mães. A

pesquisadora levou em conta as expectativas das educadoras que eram as de conhecer mais sobre o desenvolvimento infantil e em relação à educadora que tinha sob a sua responsabilidade a educação da criança não-visual, havia tanto o interesse, como a necessidade de informação a respeito dessa especificidade.

Procurou-se atender a essas expectativas, do mesmo modo que se buscou satisfazer as das mães. Primeiramente, conversava-se sobre a rotina do berçário e, em seguida, sobre o que houvesse acontecido de diferente. Posteriormente, buscava-se identificar os episódios. Embora a situação do berçário fosse mais controlada, isto é, havia uma rotina estruturada com o tempo e o local estabelecido, e as educadoras fossem acostumadas a fazer relatórios, não houve uma diferença qualitativa perceptível entre os registros das mães e os das educadoras. Ambas as educadoras, por iniciativa própria, tinham um caderno onde anotavam os episódios. Durante os encontros elas relatavam os episódios e depois passavam para a folha de registro, fornecida pela pesquisadora. As mães anotavam em folhas avulsas os nomes dos episódios para, em seguida, registrarem no protocolo.

Durante as entrevistas as educadoras, ao contextualizar as ocorrências dos episódios, relatavam frequentemente a interação criança-criança:

"Educadora: (...) Eu estou bastante de olho no San, agora que ele pegou uma amizade com Gustavo, assim, extraordinária. É ele e o Gustavo, só. (risos). É os dois vão chutar bola, vão chutar bola juntos, é assim, tem aquele, aquele tanquinho, assim no meio... eles pegaram a bola e vão lá dentro brincar, e eu olhando, aí um joga a bola para fora e outro joga, aí um cai, outro cai e vão buscar a bola. (risos) E é assim o tempo inteiro. (...) Um cai porque caiu mesmo, e outro vai lá e cai, né? Aí é assim, sabe? As vezes eu fico de olho assim, meio distante,

assim dez horas e eles tão lá, não querem saber de sair daquele cantinho, sempre se eles pegam a bola, é lá que eles vão e são só os dois e se vai alguém, ele começam a empurrar, não quer que... e é só eles. (...) Quando o San chega e o Gu fica: "Você segô, cê segô" Ai o San chega e já vai ficar com ele..." (Entrevista, educadora do grupo das crianças com visão: Danna, 02/04/92; Criança San 25 meses).

Neste relato, a educadora se coloca como observadora da ação da criança, atentando para suas interações. A educadora também ressalta a extraordinária amizade entre as crianças, passando a idéia de não se esperar da criança de 2 anos esse tipo de vínculo e com esse grau de intensidade. A educadora buscava sempre mediar as atividades em que as crianças se engajavam. Assim, ela relata:

" Hoje assim na parede, eu pus quatro ou cinco papéis de revistas com mulheres, né? Então tinha uma arrumando a casa, uma cozinhando, uma com nenenzinho e mamadeira. A hora que o Carlos viu, ele disse: " Mamãe, mamãe..." E: O que a mamãe tá fazendo? Ele disse: "Papa" E: Prá quem? (pra ele) Só pra você? E pro Rodrigo; " E pro Rodrigo é? Ai ele perguntava e para cada mamãe dizia: "Mamãe, mamãe... Dlhava assim na foto? (Entrevista, educadora: Danna 04/05/92; Criança: Carlos 24 meses).

A diferença observada entre o modo de apreender da educadora Danna, titular do grupo de crianças com visão e a educadora Mônica do grupo com crianças videntes e não-videntes, está no conhecimento sobre o grupo. A educadora Danna tinha uma interação tranqüila com o grupo. Pelos seus relatos e durante as discussões, os assuntos versavam sobre os episódios e comportamentos apresentados durante as atividades da escola, sobre adaptação, etc. Numa breve revisão, as entrevistas mostram que os assuntos principais foram os registros dos episódios,

adaptação, relação criança-criança, conceito sobre a linguagem, festas, alterações na rotina, etc. A pesquisadora discutiu o processo de apropriação, imitação, linguagem e comentou sobre os episódios.

A educadora Mônica, no entanto, além de apresentar e discutir os conteúdos acima citados, se dispôs ir mais além. Buscou obter mais informações e conhecimento sobre o desenvolvimento da criança não-visual. Neste sentido, houve um considerável acréscimo de conteúdo nas discussões, pois procurou tratar o tema não de modo individual, separado, mas relacionar com o contexto do grupo, a relação com as crianças, adultos, pais, berçário e o setor de Educação Infantil. A seguir alguns trechos de uma entrevista:

Educadora: (...) a Marina já está mais na imitação, então, tudo que a mãe faz em casa ela já faz aqui no berçário, e Gil a mesma coisa. O Gil ele está assim sentado, aí ele fica, olhando se posicionando de frente de onde está vindo o som e, fica prestando atenção naquilo que a gente está fazendo. (...) Na hora do soninho, ele não dorme, então ele fica quieto. É como se ele soubesse que aquela hora que nós estamos cantando determinadas músicas, fosse a hora do sono das crianças, ele respeita as outras crianças, pois sabe que não é para fazer barulho, e às vezes ele faz: "Schiuuu...". É claro, "schiuuu": Não faz barulho fulano, eles estão dormindo, porque nem sempre todos dormem." (Entrevista: Mônica, 14/04/93; Criança Gil 21 meses).

No dia em que Gil começou engatinhar pela sala, Mônica relatou durante a entrevista a sua reação:

"(...) Ah, passou, aí outras semanas ele continuou, e começou a engatinhar por toda a sala. Aí eu fui lá embaixo e falei... Aí a coordenadora falou para tomar cuidado para

não chamar muita atenção, e deixar outras crianças de lado. (...) Não, sabe que não é bem assim, mais eu fico ansiosa e faceira quando eu vejo, porque eu sinto a dificuldade que ele tem. Eu não sei se é eu que acho que ele tem dificuldade ou se é ele que tem, que cada coisa por menor que seja, eu faço o maior estardalhaço, é motivo de festa. (Mônica, entrevista em 14/04/94; Gil 21 meses).

é interessante perceber neste relato a educadora identificando seus comportamentos frente aos avanços da criança. Alertada pela coordenadora sobre o risco de uma atenção exacerbada, ela analisa a situação e diz que sua reação é decorrente de sua empatia com a criança, ao ponto de identificar que a dificuldade poderia ser também sua.

A postura de Mônica, é facilmente encontrada nos profissionais que atuam na Educação Especial, embora sejam poucos os que assumem a sua própria percepção do desenvolvimento, preferindo achar que o problema está na criança, e não nos métodos, nos processos interativos, etc. Escrevendo sobre a criança com atraso no desenvolvimento, Maia (1994), enfatiza que muitos problemas e dificuldades apresentados por essa criança são decorrentes de frustrações face ao insucesso, às metodologias inadequadas e à impaciência daqueles que com elas lidam.

Na relação com Mônica, educadora da criança não-visual, foi diferente o papel da pesquisadora. Basicamente a pesquisadora assumiu a função de técnica em educação especial: as instruções não se restringiram apenas na busca de olhar o fenômeno estudado, como ocorrera com a outra educadora, mas principalmente em fornecer subsídios para a sua intervenção junto ao grupo. A postura aberta da educadora Mônica de buscar

conhecimento, contribuiu muito para suas observações. A medida em que ela ia tomando conhecimento das possibilidades de desenvolvimento da criança, mais ela conseguia identificar os comportamentos, traçar relações e registrar os acontecimentos, conforme exemplificado no trecho a seguir:

"Educadora: (...) Depois que eu conversei contigo, assim, na última entrevista que a gente teve, como foi assim gratificante para mim, enriquecedor. Agora certos obstáculos que antes eu tinha e dificuldades, agora, como você tinha me dito mesmo, eu estou conseguindo ver de outra forma e observar bem mais o Gil, do que eu observava, e com outros olhos. Sempre procurando explorar cada movimento que ele faz, cada objeto que ele acha interessante, [Eu estou] sempre lá, falando sobre a cor do objeto, a textura, o cheiro do objeto, se tem cheiro ou se não tem. Então é uma coisa assim eu tô sentindo que ele tá progredindo bastante. Depois que você começou a trabalhar conosco e com a mãe dele mesmo. A mãe tem me colocado que em casa ele tá demais. Primeiro foi que ele começou a andar ali pela sala, sozinho, aí depois no parque e agora, tipo assim, nós descemos a escada, ele ainda não consegue descer a escada sozinho, mas quando se fala a palavra "escada" ele já alterna os pés, desce um, depois o outro e vai descendo. É a mesma coisa: "Subi escada", ele já faz o movimento certinho e mais ou menos calcula a distância de um degrau para o outro e sobe certinho a escada. Educadora Mônica, entrevista: 20/05/93, Gil (22:20).

Semelhante à mãe de Gil, esta educadora, produziu quantitativamente maior número de registros de episódios comparada às outras participantes do estudo. É provável que esse dado seja proveniente da constatação diferenciada sobre o desenvolvimento de uma criança dotada de uma distinção sensorial. Embora possa ter assumido algumas atitudes de incerteza, como a de ficar estagnada frente à criança sem saber o que realmente fazer ou a de tentar ir levando dentro de uma conformidade, o que

se revelou foi o fato que de a diferença é uma realidade que não deve ser ignorada. Para que a criança não-visual se desenvolva faz-se necessário que se reconheça essa diferença e o impacto que a mesma tem na vida da criança e das pessoas ao seu redor, além de reconhecer que se vive numa sociedade cada vez mais estruturada na visualidade. No entanto, à medida em que o adulto toma conhecimento dessa realidade, a criança deixa de ser um espectro e passa para o nível de vivências concretas.

Consciente do papel dos adultos no processo de apropriação de experiência pela criança de dois anos, supôs-se que a observação e a reflexão sobre o comportamento da criança poderia ser um modo de conscientizá-los de suas intervenções. A instrução da pesquisadora apresentada aos adultos contribuiu no sentido de que estes atentassem para o desenvolvimento da criança. Na próxima seção, tentar-se-á explorar como se deu essa apreensão, analisando, através da literatura pertinente, os episódios registrados.

3. Apresentação e Discussão dos dados

3.1 Procedimento para apresentação e discussão dos dados

Como a seção anterior apresentou, a metodologia de pesquisa-ação, além de possibilitar a construção de parceria entre pesquisador e sujeitos, viabiliza a construção e a análise dos dados. A pesquisadora discutia com os adultos sobre o processo de apropriação de experiências, a partir do delineamento de algumas questões a) a participação do adulto e da criança no processo de apropriação da experiência sócio-histórica; b) a influência da concepção do adulto sobre o desenvolvimento da criança não-visual e, c) A criança como sujeito ativo.

Neste sentido, a seleção dos episódios deu-se a partir de algumas etapas. Inicialmente procedia-se a várias leituras dos registros feitos pelas mães e as educadoras complementados pelas entrevistas, em seguida fazia-se uma síntese dos episódios de cada criança, transcrevendo-os em ordem de ocorrência tal como apresentado no ANEXO V. A seguir buscou-se ainda tais episódios tendo por base as questões orientadoras da coleta de dados. A interpretação destes episódios foi norteada pela leitura dos autores sócio-interacionistas que poderiam auxiliar na compreensão do fenômeno estudado. Deste diálogo entre episódios e autores resultou a discussão apresentada a seguir:

Questões-orientadoras: a) a participação do adulto e da criança no processo de apropriação da experiência sócio-histórica, explicitada no item: Apropriação e Reapresentação: o "eu" e o "outro"; b) a influência da concepção do adulto sobre

o desenvolvimento da criança não-visual, explorada no item: Apropriação e Sensorialidade: a construção da diferença. c) A criança como sujeito ativo, apresentada no item: A criança não-visual: um sujeito concreto.

3.2. Apropriação e Reapresentação: o "eu" e o "outro"

Quando se solicitou para as mães e as educadoras que registrassem aspectos importantes do desenvolvimento infantil, se supôs que seria possível identificar como o adulto estrutura o seu papel nessa relação, quais seriam suas expectativas a respeito desse desenvolvimento, e as interpretações que faria sobre as experiências vivenciadas pela criança. Acredita-se que, embora seja dado ao adulto um papel ativo na relação com a criança, essa, longe de ser mera expectadora e receptora da ação do adulto, também desempenha um papel fundamental ao se relacionar com o outro. Pois a interação é *per se* um espaço de desenvolvimento e constituição do sujeito.

É através da interação com outras pessoas, adultos e crianças, destacam Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (1992 p.30), "que desde o nascimento, o bebê vai construindo suas características: modos de agir, pensar, sentir e sua visão de mundo, seu conhecimento. Sendo uma ação partilhada, a interação é influenciada por características de ambos os parceiros. A contribuição da criança evidentemente dependerá de seu nível de desenvolvimento, o qual por sua vez, irá influenciar na resposta da mãe ou daquele que dela cuida."

Um episódio registrado por uma das mães do estudo ilustra

coloridíssimos e enormes. O barulho que o gás fazia era assustador e cativante ao mesmo tempo. Passamos umas duas horas muito agradáveis, numa tarde ensolarada e com muito espaço para correr. Além disso, o avô e avó paternos estavam presentes. Até para mim a imagem dos balões foi lindíssima e realmente marcante. O contraste do céu azul com os balões coloridos foi inesquecível. Para as crianças ainda o fato de estarem acompanhados pelo pai, pela mãe e pelos avós, todos dando atenção para eles, deve ter sido ainda mais excitante (sic)"

Verifica-se o adulto trazendo a sua contribuição à interação. Neste contexto, tanto a criança como o adulto estão se desenvolvendo, demonstrando assim, a concepção walloniana de que o ser humano está sempre em desenvolvimento.

O processo que as participantes do estudo foram instruídas a apreender diz respeito aos mecanismos de apropriação, numa perspectiva sócio-histórica. Partiu-se da concepção, segundo a qual a experiência de que o homem se apropria, no decurso do seu desenvolvimento ontogênico, é produto do desenvolvimento de numerosas gerações e transmite-se de uma geração a outra. Embora ela seja adquirida no transcorrer do desenvolvimento ontogênico, não se pode identificá-la como individual. Ela se distingue das dos demais animais tanto pelo seu conteúdo, como pelo princípio do seu mecanismo de aquisição e de apropriação (Leontiev, 1978 p.178).

Com a particularidade de serem *mecanismos de formação de mecanismos*,¹ a apropriação da experiência sócio-histórica acarreta uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento e do reflexo, e engendra formas e tipos de -----

1.Grifo do autor

bem essa participação ativa de ambos os parceiros de uma relação.

"O pai queria que o Davi fizesse xixi antes de passear, mas o Davi (como sempre) dizia que não tinha xixi. (...)O pai tentando convencê-lo, disse que se ele fizesse xixi ele (o pai) mostraria um balão (estava havendo um campeonato de balões de ar quente e o céu da cidade está infestado deles). Já o Davi, rebateu o pai imediatamente dizendo: "Balão, não. Esse eu já vi". Na verdade, havia um balão no céu da cidade que dava para ser visto da sacada do apartamento, e era esse balão que o pai queria mostrar. (Registrado em 16/07/92 pela mãe de Davi(29 meses).

Pode-se identificar alguns elementos nesse episódio. Primeiramente, verifica-se a interação do pai com o filho, numa cena cotidiana. É como a mãe escreve: *"(...)Quando se propõe ao Davi que ele faça xixi ele geralmente apronta um salseiro. Diz que não quer, que já fez, que quer fazer qualquer coisa (sic),"* o que demonstra a criança se colocando de modo expressivo numa determinada situação, sugerindo do adulto uma atitude criativa, frente ao episódio. Tenta-se algo, segundo a mãe: *"O pai então, tentou convencê-lo usando um fato que com certeza ele gostaria de rever (sic)." Veja o adulto procurando alguma coisa interessante para a criança, e a rejeição desta, pois já tinha visto, não era uma novidade, mostrando mais uma vez a sua postura ativa na interação com o pai.*

O relato a seguir também ilustra como uma situação cotidiana resgatou nos adultos uma experiência insólita vivida anteriormente:

"(...)Alguns dias antes tínhamos ido à Rua do Porto para ver a saída da competição dos balões os balões se inflando até flutuarem. Foi uma tarde ótima. Os balões eram

comportamento verdadeiramente novos. Especificamente, a apropriação é "um processo que tem como resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humano formado historicamente" (Leontiev op. cit., p.178, 320).

Foi pensando nesse resultado qualitativo da apropriação, a reprodução, que se escolheu registrar os episódios de imitação como ideais para se alcançar os objetivos do presente estudo. Nessa perspectiva, pressupõe-se a imitação como uma atividade que implica mutualidade entre o "eu" e o "outro". Observa-se que quando a criança imita, concomitantemente se apropria e compartilha de uma experiência, sugerindo um meio privilegiado de construção de intersubjetividades. Neste sentido, a experiência sócio-histórica seria apropriada pela criança através de suas experiências cotidianas e na relação com outros indivíduos. Concorda-se com Góes(1991) quando esta supõe uma necessária interdependência dos planos inter e intra-subjetivo e coloca que a gênese do conhecimento do sujeito não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. Os episódios relatados pelos adultos exemplificam bem como o processo de apropriação de experiências pela criança sempre faz referência ao outro, tal como ilustra o relato da mãe de Carlos (25 meses):

"Bem, esse daqui foi um dia que tava me arrumando para sair para dar aula. E que estava no banheiro me maquiando e ele tem muito dessas coisas, que onde eu vou ele vai atrás. Só se tiver crianças diferentes na casa ou alguma coisa muito lá atrativa, ele não me acompanha por outros lugares da casa que vou. Caso contrário ele sai de mascotinho junto também. Então no banheiro me maquiando e coisa e tal. Ai ele de sabonete na mão, baton, quer passar baton quer se maquiar também né? Então já deixo reservado um baton lá, daqueles que não tem mais nada, que só tem restinho no fundo que é para ele brincar. Então ele pega o baton. Então

nesse dia, é... a é... eu não peguei, eu geralmente eu dou o baton interinho, naquele dia só entreguei o baton. Aí ele fez gesto que queria a tampinha do baton. Aí eu dei a tampinha aí ele quis guardar dentro da bolsa. Aí quando ele foi guardar dentro da bolsa foi que ele viu a presilha de cabelo, perguntou para mim o que era e eu falei só assim: "É uma presilha". Aí ele já pegou e falou: " Ah, Ah..." mostrou - cabelo- né? Só de ver a presilha ele então, ele já se lembrou pela palavra, pela presilha, pelo objeto, não sei. Mas ele já relacionou ao cabelo. A medida que eu quase não uso é raro eu usar. Vai ver que foi isso também, uma coisa, ele memoriza muito os objetos e de quem são os objetos. Então vamos supor: Se a Dani pega uma presilha minha, ele já fala: "Mamãe, mamãe..." Ele aponta que é da mamãe" (Relatado por Nina, durante entrevista realizada em 08/04/92).

O reconhecimento do processo de apropriação implica dizer que a realidade consiste num mundo criado e transformado pela atividade humana. Embora determine sua vida, o mundo real não é dado imediatamente ao sujeito, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas, formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica. Enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. Até os instrumentos ou utensílios mais comuns têm de ser descobertos ativamente na sua qualidade específica pela criança quando esta os encontra pela primeira vez. Ou seja, a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada à atividade humana que eles representam (Leontiev op. cit., p. 166).

Os dois episódios descritos a seguir foram registrados pela educadora Danna. Ocorridos com Carlos (26meses), demonstram a atividade em que a criança se envolve para se apropriar dos objetos e das situações circundantes.

Episódio 1

"Estávamos todos brincando de fazer bolo e depois colocar uma pá, fazendo de vela e cantou parabéns. Estava ajudando a A. fazer seu bolo e o Carlos estava ao lado fazendo sozinho, dizendo (colocando areia na jarra):- Leite (leite) e colocava na jarra e mexia com a pá. - Carlos, o que você está fazendo? - Bolo. Deixava a pá do lado, pegava a jarra com as mãos e virava (primeiro de um lado depois do outro fazendo: "brololó, brolóoló...") E fez isso várias vezes, depois deu um pedaço de bolo pra mim e foi do outro lado (atrás de mim) e fez as mesmas coisas e o mesmo sons. Só parou quando chamei para lavar as mãos e tomar lanche (sic)." (Ocorrido em 29/05/92)

Episódio 2

"O Carlos estava de costa pra mim, quando comecei a ouvi-lo a fazer um barulho de liquidificador. Ai ele tirava a jarra cheia de areia de cima do caminhão, colocava com a pá mais um pouco de areia. Pegava a jarra com as duas mãos e punha com força em cima do caminhão e depois dava umas voltinhas pra frente e pra trás, como se estivesse encaixando, colocava a mão em cima e começava novamente fazer o barulho: "brumm-ummm..." Eu perguntei:- O que você está fazendo Carlos?- Suco.- Suco do quê, Carlos? - Anja.- Quem faz suco na sua casa, Carlos? - A Dani. - Eu quero um pouco de suco, você dá pra mim Carlos?- Dô. Depois de ter me dado na pazinha, voltou no mesmo lugar e repetiu a mesma ação (sic)." (Ocorrido em 05/06/92)

O exemplo de Carlos brincando de faz-de-conta com os eletrodomésticos, embora quando a criança nasceu estes objetos já haviam sido inventados, mostra que Carlos tem que entrar em contato com estes para poder conhecê-los e utilizá-los futuramente. Percebe-se que não ocorre uma simples associação com os utensílios, eles fazem parte de uma cena diária observada pela criança. Na interação com o ambiente, a criança escolhe as atividades que ela quer ou das quais precisa se apropriar. Tal como é ilustrado no episódio abaixo:

"No dia anterior a I. tinha filmado o San assistindo o

tape do "Alphabet farm". Nos dias seguintes (17 e 18) San pediu para assisti-lo novamente. (...) Forma como pediu: sentou no sofá em frente a TV, apontou para a TV e "falou" algo. Liguei a TV em qualquer canal e esperei a sua reação. Ele levantou-se bateu e empurrou a TV "falando" coisas resmungando. Pegou o controle remoto e apontou para a TV. Finalmente coloquei a fita (que tem uma porção de animais da fazenda). Ele ficou super feliz quando reconheceu as imagens, ria e falava ao mesmo tempo e apontava para a TV. Em certo momento os dois personagens cantam uma música sobre o alfabeto. Quando San ouviu a entrada da música, imediatamente tirou a chupeta da boca e começou a cantarolar junto com os personagens (sic)." (Registrado pela mãe: Carla; San (19 meses)

Vale salientar que as relações entre o sujeito e o meio, são sempre mediatizadas através da relação com outros indivíduos. E uma atividade inerente da mediação é a comunicação, que no início, sob a forma exterior, revela-se como aspecto da atividade coletiva do ser humano e, quando interiorizada, constitui uma das condições específicas indispensável do processo de apropriação pelos indivíduos dos conhecimentos adquiridos no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade (Leontiev op. cit., p. 170).

A esse respeito, o referido autor enfatiza o saldo das investigações do seguinte modo: "Desde a primeira infância, as relações práticas da criança com os objetos humanos que a rodeiam estão necessariamente inseridas na sua comunicação com os adultos. (...) Esta comunicação tem a estrutura do processo mediatizado que caracteriza toda a atividade humana; mas nas suas formas primeiras e rudimentares não é mediatizada pela palavra mas pelo objeto. Ela aparece graças ao fato de que na aurora do desenvolvimento da criança as suas relações com os objetos circundantes se realizam necessariamente com a ajuda do

adulto; este aproxima da criança o objeto que ela quer apanhar, alimenta-a à colher, agita o brinquedo que faz barulho, etc. Por outras palavras, as relações da criança com o mundo dos objetos são sempre inicialmente mediatizadas pelas ações do adulto." (Leontiev, op. cit., p. 170)

Estas constatações são fundamentais para a discussão da temática aqui estudada, pois ressalta como o adulto tem um papel significativo no desenvolvimento infantil, uma vez que ele é o principal mediador no processo de apropriação da experiência sócio-histórica pela criança. Nota-se que uma das características da relação adulto-criança neste processo, está no fato de que as ações infantis se dirigem não somente para os objetos como também para o adulto. Pergunta-se então: Até que ponto que o adulto enquanto mediador leva em conta a participação da criança na interação e a percebe como um sujeito concreto?

Para responder, é necessário explicitar qual o papel de mediador do adulto no presente trabalho: Esse papel se refere a uma intervenção por parte do adulto que vai muito além de interagir com a criança. Mediar envolve, dentre outros, a reciprocidade, a intencionalidade, o estabelecimento de relações entre o conteúdo do repertório cognitivo e afetivo, e o lidar com os significados (Feuerstein e Feuerstein, 1991).

Como foi observado anteriormente, a diferença entre o contexto familiar e o educacional, está na forma como se dá essa mediação. No primeiro, ela ocorre de forma espontânea e no outro prevalece a sistematização e a intencionalidade. No decurso da pesquisa identifica-se esta mediação e percebe-se que ela vem comprometida com as representações sociais. No episódio da mãe se

maquiando, por exemplo, nota-se uma prontidão por parte desta em compartilhar com o filho aquela situação, quando ela deixa um baton "de reserva". Ainda que o ambiente familiar possa privilegiar a mediação espontânea, muitos episódios revelam um alto grau de intencionalidade por parte das mães ao se relacionarem com seus filhos. Os objetos, desde os eletrodomésticos aos brinquedos, são símbolos sociais a serem incorporados pela criança através da significação que lhes é dada pelos adultos e outras crianças mais próximas. Em outras palavras, a mediação, constitui-se na estrutura da comunicação verbal e não-verbal.

Especificamente, a base inicial sobre a qual se dá a apropriação da comunicação verbal se estabelece, desde as primeiras etapas do desenvolvimento da criança, quando a realidade concreta manifesta-se através da relação que ela tem com o meio, sendo esse o motivo pelo qual a criança a percebe, não apenas através do ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas também como um mundo de objetos que se descobrem progressivamente a ela na sua significação social, por intermédio da atividade humana (Leontiev op. cit., pag.171).

Nas primeiras etapas da aquisição da linguagem, exemplifica Leontiev (op. cit., p. 183): " a palavra é para a criança apenas um sinal que comanda a sua atividade de orientação em relação aos objetos que ela percebe pelos sentidos e que lhe permite apanhá-los, compará-los e distingui-los de outros objetos exteriormente semelhantes. Em outros termos, ela os generaliza e os analisa em um nível superior, isto é, sob a sua forma refratada através do prisma da experiência social, fixada na

significação da palavra. Nos estágios posteriores do desenvolvimento da palavra, quando a criança já adquiriu a faculdade de compreender e de utilizar a linguagem *seguida*,¹ os processos de aprendizagem assumem uma forma muito mais evoluída e a sua função complica-se, eleva-se de certa maneira. A aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente a formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de ações e de operações intelectuais. Isso serve de ponto de partida para a aquisição dos conceitos, nas suas ligações e no seu movimento. Esse processo revela o mecanismo de interiorização."

Estudado também por Vygotsky(1984), esse mecanismo, compreendido como a reconstrução interna gradual de uma operação externa ocorrida na ontogênese humana, consiste numa série de transformações: a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Um episódio ocorrido com San (19 meses) é descrito por sua mãe da seguinte maneira:

"San viu a pilha de livros na prateleira e começou a folheá-los um por um, sentado na cama. Quando ele folheou todos que lá estavam eu peguei um deles e comecei a ler o tal livro. Era uma estória sobre dois trens (um grande e um pequeno), e contava a viagem deles de uma cidade para outra sempre descrevendo como o grande e o pequeno faziam as mesmas coisas mas eram diferentes no tamanho, e eles

1.Grifo do autor

apitavam diferente, o grande fazia: "whooooo" ; o pequeno fazia: "wheeeeeeeee". San sentou-se ao meu lado e olhando as figuras do livro, prestou bastante atenção à estória. Quando terminei troquei sua fralda, apaguei as luzes e ele deitou-se na cama junto comigo. De repente ele levantou-se, foi até a prateleira pegou o trem de brinquedo e começou a fazê-lo a andar em cima da cama, fazendo: "Whoooo, wheeee..." (Ocorrido em 24/09/91 San 19:10).

O mecanismo de interiorização diz respeito ao "eu", ele particulariza o evento e, nesse sentido ousa-se falar em intrasubjetividade. O exemplo acima, ilustra como a criança quer tornar própria a experiência partilhada com a mãe. Na primeira parte do episódio, vê-se a mãe contando a estória e a criança participando atentamente. Bem, a estória poderia terminar por aqui, mas para San ainda havia algo a acrescentar. Então, foi pegar o "seu trenzinho" e introduzir na brincadeira algumas novidades: um novo apito e quem sabe imaginar outras paisagens inspirado nas ilustrações do livro. Quando San brinca com o trenzinho, ele está agora sendo o sujeito do evento, ele está desempenhando uma atividade diferente da que realizara quando ouvia sua mãe.

A interiorização constitui-se num mecanismo necessário na ontogênese. A saber, o principal conteúdo do desenvolvimento da criança se refere à apropriação por parte da mesma das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, particularmente do conhecimento humano. Este mecanismo sugere uma relação com a possibilidade do ser humano de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Essa forma de atividade é concebida "superior" à proporção que se diferencia de mecanismos

básicos, por exemplo, as ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associação simples entre eventos (Leontiev, 1978; Oliveira, 1993).

Um exemplo desse mecanismo pode ser o episódio ocorrido com San(20 meses) registrado por sua educadora.

"Estavam espalhados pela sala vários livros de animais e no canto esquerdo da sala estávamos vendo um livro de capa dura que tinha leão, macaco, rinoceronte e outros. Eu estava com o livro mostrando a eles e San pegou o livro da minha mão e começou a folhear. Eu disse:-San, mostra os animais pro seus amigos, mostra. San se virou para o Davi, fechou o livro e na capa do livro tinha um porco-espinho. San mostrou para o Davi: " Azzzz, zzz..." Ai ele pôs a mão na figura, e retirou no mesmo instante cobrindo-a com a outra mão e fazendo: "Ssssss.....ai!!!", repetiu novamente o ato e eu disse olhando a ele: " é o porco-espinho, San? E ele olhando pra mim repetiu novamente o ato. Depois o Davi pegou o livro, e ele se levantou e foi brincar de se jogar nas almofadas...(sic)"

A educadora complementa o registro escrevendo a situação antecedente do seguinte modo:

"Há duas semanas atrás, estávamos na salinha por volta das 11:00hs, eu na cadeirinha na frente e eles em minha volta sentados nas almofadas. Estava com o livro de animais e nós estávamos comentando sobre eles. Exemplo: " Olha o nariz do leão! Cadê o nariz do San?" E depois de ver este livro todo assim, chegou no porco-espinho, eles não sabiam o que era, pois nunca mostrei. Ai disse: - Esse é o porco, mas ele tem espinho, olha o espinho dele!. Por isso ele se chama porco-espinho, o espinho dele machuca o dedo. Ai pus o dedo no espinho e fiz: "Sssss...ai!!!! machuca!" e repeti o ato. O San achou engraçado meu gesto, então riu. (sic)"
(Registrado em 07/11/92).

Um outro aspecto muito importante relacionado indiretamente com a apropriação, mas condicional à mediação e ao

desenvolvimento humano, diz respeito à zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky (op. cit., p. 97) descreve-a como "a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes."

Anteriormente foi ressaltado o papel de mediador do adulto, apresentando a contribuição do "outro" no desenvolvimento da criança. Complementando, enfatizou-se o mecanismo de interiorização como a participação do "eu" dentro do processo de apropriação de experiências. É neste sentido, que a noção de zona de desenvolvimento proximal é fundamental neste processo, pois, ela torna evidente a construção da intersubjetividade.

Afirma Oliveira (op. cit., p.61): "a concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora."

Uma atividade que demonstra a constituição intersubjetiva no processo de apropriação é a imitação. Caracterizada por Vygotsky como a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, a imitação não é uma mera cópia de um modelo. Essa reconstrução é delimitada pelas possibilidades psicológicas da

criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Por conseguinte, Vygotsky não toma a atividade imitativa como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade da criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento (Oliveira, op. cit., p. 63).

Dois episódios demonstram a atividade imitativa, ambos descritos pela educadora Danna e ocorreram com as crianças San (19 meses) e Davi (25 meses), respectivamente.

Episódio 1

"Peguei um palhaço de pano pelas mãozinhas e balançava de um lado pro outro cantando: "la, la, la..." Parei de brincar com o palhaço, (deixei-o perto dos animaizinhos de pano) e fui brincar com o Davi e o Carlos perto da porta, enquanto San estava pegando carrinhos na caixa. (...) San olhando todo momento se eu estava, olhando, foi devagarzinho pegar o palhaço de pano que estava um pouco longe de seu alcance. Voltou depressa onde estava pegou nas mãozinhas do palhaço e balançava de um lado pro outro, quando via que eu estava olhando parava e olhava bem em mim, eu olhava para outra coisa e ele começava a "dançar" o palhaço novamente. Depois de duas vezes acontecido isso ele soltou o palhaço e foi brincar de carrinho. Obs. "Sem falar nada" (sic) (Criança: San (19 meses), ocorrido em 19/09/91).

Episódio 2

Faltando uns três minutos para acabar a atividade. Ainda todos no ritmo da "banda", o Davi se levantou do chão, onde estava sentado batendo um tambor e seguiu em direção da pia com os dois braços levemente erguidos e mãos abertas dizendo: - Agola, vamos guardar os brinquedinhos e fazer, mas- si- nháaa! Pegou o vidro de maionese onde se encontrava a massinha vermelha e se pôs em direção da porta (com andar apressado). Foi quando intervi dizendo:- Agora o Davi "virou" tia Dani? Você é a tia Dani?- Eu sou, tia Dani! - Ah é, então me dá a massinha, porque primeiro tem que ajudar a guardar a bandinha, depois é que vamos fazer, brincar de massinha, tá bom? Ficou bravo, bateu o pé, chorou um pouquinho dizendo:- Eu quero, eu quero. E depois sem eu dizer nada foi nos ajudar guardar. Terminado de guardar se dirigiu a mim dizendo:- Agola, dá a massinha,

tia Dani? Dei a massinha e disse:- Agora nós vamos pro galpão brincar de massinha! E saímos todos da sala. (sic)
(Criança: Davi, 25 meses, ocorrido em 25/02/92).

Nestes episódios observa-se as crianças imitando a educadora. No primeiro, San estabelece um tipo de jogo com Danna: quando ela estava olhando ele parava... Parecia que ele estava querendo aquilo só pra si, sem expectadores, como se tentasse comunicar algo para si mesmo. No segundo, o imitar a ação da educadora não foi imediato como no primeiro episódio, e apresenta aspectos bem mais complexos relacionados ao espaço-temporal: a educadora comenta que uma semana antes, no mesmo horário e local, durante a mesma atividade, ela se levantou repentinamente e disse para todos guardar a bandinha pois era hora de fazer massinha. Segundo seu relato, todos largaram prontamente os seus instrumentos e tentaram segui-la quando ela falou que antes tinha que guardar a bandinha. Ao imitar a educadora, Davi estabeleceu algumas relações entre o que estava ocorrendo naquele momento e o que havia transcorrido anteriormente. Demonstrando, assim, que quando a criança imita ela realmente pode realizar uma atividade que muitas vezes estaria além de suas capacidades, e isto favoreceria o seu desenvolvimento, como foi visto em Vygotsky, no parágrafo anterior.

Explica Wallon (1986 p. 96): "o intervalo entre a impregnação e a reprodução pode ser de alguns minutos, algumas horas, vários dias ou várias semanas. Mas, quanto mais longo for o intervalo, tão melhor a fase de incubação demonstrará a importância da aprendizagem muda que se realizou entre as percepções iniciais e a aquisição do novo gesto."

Postulada por Baldwin (Kohlberg, 1969) como uma tendência ativa e natural do bebê humano, necessária para explicar o desenvolvimento social e cognitivo da criança, a imitação é também apontada juntamente com o jogo de papéis como mecanismos psicológicos elementares para o compartilhamento e são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo como sujeito. Piaget (1978) busca ir mais além e considera a imitação pré-verbal da criança como uma das manifestações da sua inteligência.

Assinalando a sua conexão com a função simbólica, o referido autor mostra as seis fases do desenvolvimento da imitação. A primeira diz respeito à preparação reflexa (idade aproximada em meses: 0-1). A segunda(1-4), à imitação esporádica. A terceira se refere à imitação sistemática de sons e de movimentos visíveis(4-8). A quarta(8-12), à imitação de movimentos invisíveis. A quinta fase corresponde à imitação sistemática dos novos modelos(12-18). A sexta fase refere-se aos princípios da imitação representativa (18-24).

A fase do desenvolvimento enfocada no presente estudo corresponde à transição da inteligência sensório-motora para a representativa, ou seja, o período pré-lingüístico. Piaget (1978, p. 8) escreve que "para verificar a conexão entre a falta de coordenação das ações, a indiferenciação do sujeito e dos objetos e a centração sobre o próprio corpo, basta lembrar o que se passa entre esse estado inicial e o nível dos 18 e 24 meses, início da função semiótica e da inteligência representativa". O autor acrescenta que "nesse intervalo de um a dois anos realiza-se de fato uma espécie de revolução coperniciana que consiste em

descentralizar as ações em relação ao próprio corpo, em considerar esse como objeto entre os demais num espaço que a todos contém e associar as ações dos objetos sob o efeito das coordenações de um sujeito que começa a se conhecer como fonte ou mesmo senhor de seus movimentos."

Nesse período se desenvolve a sexta fase da imitação. Descrita por Piaget (op. cit., p. 81) como o primórdio do nível da representação, a imitação diferida ocorre quando "a primeira reprodução do modelo não se faz mais, necessariamente, em presença do mesmo, mas na sua ausência e após um intervalo mais ou menos longo de tempo." Ela supõe que o modelo percebido exteriormente é substituído por um modelo interno. "A imitação desliga-se da ação atual e a criança torna-se capaz de imitar interiormente uma série de modelos dados no estado de imagens ou de esboços de atos". Por conseguinte, o autor questiona se este modelo interno seria um produto da própria imitação ou produto da representação em geral, que apareceria neste nível preciso e provocaria essa transformação da imitação, assim como muitas outras reações novas, tais como o aparecimento da linguagem e a transformação da inteligência sensório-motora em inteligência conceitual ou representativa.

O episódio ocorrido com San(20 meses) foi assim registrado pela educadora Danna:

"San, Davi e Carlos estavam cada um sentado em uma almofada e eu em uma cadeirinha na frente deles. Estava com um livrinho de pano (peq.) mostrando alguns transportes. Exemplo:- Olha o trem! Como o trem faz? Quem saber?O Davi fez: "Chique, chique, chique..." O Carlos fez: "Shiii, shi, shiii...."O San fez: "Shiiiiiii..." -Nossa que legal! muito bem, é assim mesmo! -Piuuui shique, shique, shique,

piuí...ao virar as páginas (carro e um caminhão) tinha um avião (o pano era azul e o avião era branco e vermelho) e eu disse:- Quem sabe como chama este?Como ninguém disse nada, só ficou olhando, eu disse:- Esse é o avião, e como o avião faz em? E agora? Já que terminei de falar, San ergueu a mãozinha direita para cima (sem sair do lugar) e disse:- Taaalll, taaaal. Depois olhou pra mim e riu e se deitou na almofada (sic).Ocorrido em 30/10/91.

O episódio acima caracteriza muito bem a fase transitória do período pré-lingüístico para o lingüístico. É possível identificar elementos de ambas as fases dentro de um mesmo evento. Este episódio também ilustra o papel mediador do adulto, quando a educadora sugere às crianças, através de perguntas, a busca de significados e o estabelecimento de relações. Por exemplo, a pergunta: "E como o avião faz em?" Invoca uma resposta diferente das anteriores. Foi quando San, respondeu acenando: "Taaaal..."Para ele chegar a esta síntese ele passou por algumas etapas:

A educadora acrescenta: "Toda vez que estamos no pomar (turma da tia B. e tia E. juntos) e passa um avião sobre a escola, as crianças gritam: -"O avião! Chau avião, chau!" e acenam pro avião. San quando entrou na escola e via isso acontecer, somente ficava olhando as crianças fazerem chau. Depois mais ou menos dois meses ele continuava só olhando mas já procurava no céu o avião. De um tempo prá cá (um mês) San começou a dar chau, quando acontecia a "cena do avião" mas só dava chau, não falava nada. No "momento" nenhum avião tem sobrevoado a escolinha, para mim observar se já está falando chau pro avião" (sic).

Para Wallon (op. cit., p.83) a transição entre o movimento e a representação implica uma forma de atividade como a imitação.

Conforme o autor: "as etapas sucessivas da imitação correspondem exatamente ao momento em que a representação que não existia deve poder chegar a formular-se. Tais etapas obrigam a reconhecer um estado do movimento, em que deixa de confundir-se com as reações imediatas originadas das circunstâncias dos seus automatismos e um estado de representação em que o movimento contém a representação antes mesmo que ela possa traduzir-se em imagem ou explicar os traços que deveria compô-la."

Colocada entre sua participação no modelo e a cópia que termina por se opor a este, argumenta Wallon (op. cit. p. 100), que "a imitação destina-se a mostrar as formas e as condições deste desdobramento. A princípio é, sem dúvida, em relação aos outros que este desdobramento tende a realizar-se. É aí que a criança, dominada desde suas primeiras impressões pelas relações com as pessoas do seu redor, efetua suas primeiras escolhas. Passado o período da imitação automática ou espontânea, a imitação da criança não se dirige a todos indistintamente, mas às pessoas que, por um motivo qualquer, se impõem a ela. Originalmente é um desejo mais ou menos total de se unir às pessoas por uma espécie de participação efetiva."

Ao se buscar conhecer a apreensão por parte do adulto do processo de apropriação e reapresentação infantil, a literatura até aqui revista mostrou que é através da interação com outras pessoas que o bebê vai construindo suas características. Nesse processo, o adulto assume o papel de mediador. A mediação, foi então analisada a partir do mecanismo de apropriação. Buscando demonstrar a constituição intersubjetiva destacou-se desse processo os seguintes aspectos: a aquisição de linguagem, a noção

de zona de desenvolvimento proximal, e a imitação. Um aspecto fundamental para esse trabalho diz respeito à influência dos sentidos no desenvolvimento. Intitulado como Apropriação e Sensorialidade, o próximo item pretende discorrer especificamente sobre esse assunto.

3.3 Apropriação e Sensorialidade: A construção da diferença

Podendo ser concebido como um meio, o adulto ao interagir com a criança e ao organizar seus ambientes, o faz de acordo com as representações e expectativas que tem sobre a mesma. Essas representações são adquiridas em suas experiências de vida em um meio sócio-histórico específico, culturalmente estruturado, exercendo forte poder simbólico sobre os indivíduos ali inseridos. A organização cultural atua como um mediador entre a pessoa em desenvolvimento e seus ambientes também em transformação (Rossetti-Ferreira op. cit., p. 3).

Muitas dessas representações sociais são estruturadas tendo como base padrões bem definidos e estáticos de tal sorte que a extrapolação dos parâmetros estabelecidos ou a fuga da "normalidade" produz, não raro, falácias conhecidas no contexto popular.

O consenso social está permeado destas falácias no que diz respeito à ausência de visualidade. Um exemplo muito divulgado é o ditado: *"Em terra de cego quem tem um olho é rei."* A referência é o vidente. Segundo o dicionário "Aurélio" (Ferreira, 1986), a palavra **Vidente** possui os seguintes significados: 1. Adj. Diz-se de pessoa dotada, segundo crença de muitos, da faculdade de visão sobrenatural de cenas futuras ou de cenas que estão ocorrendo em lugares onde ela não está presente. 2. Pessoa dotada dessa faculdade. 3. Pessoa que profetiza. 4. Pessoa perspicaz. Pessoa que tem o uso da vista (em oposição aos cegos).

Sobre a palavra Cego, leu-se: 1. Adj. Privado de vista. 2. Fig. Alucinado, transtornado; obsecado. 3. Que impede a reflexão, o raciocínio, que perturba o julgamento, oblitera a razão. 4. Total, absoluto; irrestrito. 5. Diz-se do instrumento cortante que tem o fio gasto ou embotado; reboto. 6. Indivíduo cego.

Pouco se tem a acrescentar a tais definições, pois estas revelam por si só as atitudes envolvidas nas interações sociais, principalmente porque tais termos são aplicados àqueles que enxergam ou não. No entanto, vale para este trabalho comentar um dos significados atribuídos a palavra "cego": *que impede a reflexão, o raciocínio...* Segundo a crença de muitos, isto tem sido generalizado como "a cegueira impede a reflexão e o raciocínio". Isso parece justificar a postura de muitos especialistas que propõem atividades de caráter profissionalizante enfatizando a atividade manual. Ou até mesmo a atitude de uma balconista que perguntou céptica a uma mãe o porquê dela comprar um tênis "bom e bonito" para uma criança que não podia vê-lo.

A palavra dirige o olhar. A pesquisadora ouvindo alguns depoimentos de pessoas não-visuais, atentou que elas relataram que ficaram sabendo que eram "cegas" a partir da reação dos outros frente à sua diferença. Uma delas comentou que ouviu a professora reclamando à Direção que não podia ter na classe uma criança naquelas condições. Lowenfeld (1981) argumenta que a inabilidade da pessoa não-visual para controlar o ambiente pela visão tem como um dos efeitos a preocupação provocada pelo medo de ser observada pelo outro. A pessoa não-visual muitas vezes não pode determinar se ela está sendo observada, ou quando a

observação começa ou termina, sente-se obrigada a controlar seus movimentos e comportamento, o que produz um estado de tensão e auto-consciência. O medo de estar sendo observado está presente na criança e a questão surge assim que ela entende o que é ser observada. Esta experiência é muitas vezes o primeiro modo em que a criança não-visual toma consciência de ser diferente e pode ocorrer muito antes dela estar apta para verbalizar sua condição de se conhecer e dizer que ela é "cega".

Nessa sociedade ocidental contemporânea estruturada a partir da perspectiva de quem vê, ainda é muito comum notar que os "videntes" acham, por exemplo, que o fechar de olhos seria uma ilustração de um viver na escuridão do "cego". No entanto, ao perguntar para pessoas diagnosticadas como portadoras de cegueira congênita sobre esse dado, elas comentam a existência de sombras, luz, vultos, além de formarem imagens, embora às vezes difusas. Lowenfeld (op. cit., p. 69) adverte que a criança não-visual não vive na escuridão porque isto é uma qualidade visual não experienciada por ela. Suas figuras mentais são derivadas dos seus sentidos remanescentes.

É no âmago desse contexto que a criança não-visual vem se desenvolvendo, e construindo paulatinamente a sua diferença através da relação com o outro. Afirma-se que é a mediação do adulto a principal coluna que sustenta o processo de apropriação de experiência pela criança, pois é ele que organiza o ambiente onde esta evolui, além de ser o responsável pela sua educação. Por conseguinte, a qualidade dessa mediação deve ser levada em conta. Afinal nem toda a mediação, aqui entendida como intervenção do outro, promove o desenvolvimento do indivíduo. A

criança só desenvolverá sua humanidade, se a mediação com o outro for favorável ao seu desenvolvimento. Escreve Leontiev (op. cit., p. 267): "Cada indivíduo aprende a ser homem, o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade, é-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana."

A criança não-visual é acima de tudo uma criança. A ausência ou não de um órgão sensorial, como parte de sua natureza, não é necessariamente um fator determinante para seu desenvolvimento. É necessário, isto sim, um meio propício para que ela se desenvolva e se constitua como um ser humano integral. No entanto, o que se observa é que a ausência de um órgão restringe todo o seu ser em um não-ser, conforme foi apresentado na introdução do trabalho. Uma vez que essa criança não é considerada um ser humano integral, por que propiciar-lhe experiências onde ela possa se identificar como membro desta espécie? A sua "imperfeição" nega-lhe a sua semelhança. A medida em que a apropriação da experiência sócio-histórica pela criança pode ser limitada pelas expectativas do outro, concomitantemente, a criança pode seguir uma trajetória à margem de suas potencialidades. Esse caminho vai distinguindo-a mais e mais dos outros, construindo assim a sua diferença, a sua distinção.

Segundo Omote (1994 p. 66), "as diferenças individuais são características apresentadas por pessoas específicas. Na medida em que algumas delas se destacam e lhe são atribuídas significações de desvantagem e de descrédito social, essas diferenças não podem mais ser vistas tão somente como variações nas características inerentes a algumas pessoas." São

percebidas, descritas e estudadas como "deficientes" ou como "necessidades especiais". Para o autor, "nenhuma diferença é, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. A mesma característica pode ter sentido de vantagem ou de desvantagem dependendo de quem é o portador ou o ator e de quem são os seus "outros", isto é, sua audiência, assim como de outros fatores circundantes definidos pelo contexto no qual ocorre o encontro."

A concepção da deficiência é apontada por Omote (op. cit. pag. 67) como um fenômeno socialmente construído. Como ele explica, "a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes."

As concepções da medicina tradicional muito presente na Educação Especial fez e ainda faz que muitos dos estudos e atitudes tenham como referencial um indivíduo abstrato e isolado da sociedade. Segundo Tomasini (1994 p. 29) "a visão estanque e fragmentada do comportamento humano, que faz da realidade individual algo independente da sociedade e da cultura, acaba por se tornar uma concepção em que a diferença é percebida com algo inato, produto da natureza e não como produto da atividade dos homens, perdendo-se de vista, pela consciência individual e coletiva, a dialética entre produto e produtor.(...) O fato

essencial é que o comportamento desviante é produzido pela sociedade, à medida em que esta estabelece suas regras de funcionamento cuja infração configura "o desvio", mas, inversamente, o estabelecimento da diferença vem confirmar o estado de normalidade."

O estudo conduzido por Masini(1992), sobre o perceber e o relacionar-se da pessoa não-visual como base para orientação de professores especializados, mostra que a análise da bibliografia especializada sobre a pessoa com deficiência visual, define o seu desenvolvimento e aprendizagem a partir de padrões adotados para os videntes. Surpreendida, a autora constata que os instrumentos e propostas examinadas, o conhecer esperado na educação dessas pessoas tem como pressuposto o ver. Conclui, a referida autora, que não se leva em conta as diferenças de percepção entre a pessoa não-visual e a com visão.

Em acordo com Masini acrescenta-se que, além de muitos estudos compararem o desenvolvimento da criança não-vidente com o da vidente, as diferenças encontradas geralmente revelam no processo da criança não-visual o déficit, a incapacidade e a desvantagem. Em geral, apresentam um enfoque reducionista do desenvolvimento infantil, pois ignoram o contexto e desconsideram que o indivíduo se desenvolve na interação com os outros.

Resgatando a concepção do adulto como meio e relacionando-a com a construção da diferença, analisa-se, neste momento, como a distinção sensorial pode influenciar no processo de apropriação de experiência pela criança. Entende-se que as atribuições positivas e negativas sobre as diferenças individuais são frutos

das expectativas do adulto a respeito das habilidades infantis. Portanto, é na interação da criança não-visual com o ambiente que se constrói a sua distinção. Durante a realização da pesquisa foi interessante observar a ocorrência de um mesmo episódio (a queda), para três crianças do estudo (San, Carlos e Gil). Esses episódios também mostraram a reação do adulto frente a esta situação.

Conforme a descrição da educadora Danna: *O Carlos vinha correndo e tropeçou e deitado no chão chorando. Fui em direção ao Carlos levantei-o e disse: - Que chão mais feio, derrubou o Carlos, coitado do Carlos chão! E batia com os pés no chão. Depois de bater, veio o San.(...) San saiu correndo em direção contrária e "caiu" no chão, ficou olhando pra mim com se eu tivesse que falar alguma coisa. Então disse: -Ai, coitadinho do San, ele caiu! -Oh! chão feio, não derrube o San. E batia os pés no chão. E ele ficou só olhando e depois riu (sic)."* (Registrado em 25/11/91-San:21:5).

O segundo episódio ocorreu com Carlos, e foi relatado pela mãe do seguinte modo:

"Eu perguntei o que era o arranhão que ele tinha na perna. Ele começou a contar a história do arranhão balbuciando sons difíceis de entender, e começou a representar com o corpo como foi que ele se arranhou. Conseguiu falar "nacola" (na escola) e aí corria e se jogava no chão, mostrando que foi assim que se machucou, repetiu seguidamente três vezes a situação. No final veio ao meu colo e ficou observando o arranhão" (sic). (Registrado em 13/04/92; Carlos: 24:29).

Um outro episódio foi registrado pela educadora Mônica e ocorreu com Gil:

"Estávamos voltando para sala quando um dos amiguinhos saiu do caminho e fugiu. Tia N. que segurava a mão do Gil soltou e saiu atrás do fujão. Gil imediatamente caiu para trás. Tia N. apavorada voltou correndo e segurou-o com proteção. Gil chorou muito. Tia M. ralhou com tia N. protestando com o excesso de proteção dispensada ao acontecimento. (...) Gil já havia batido nas paredes, portas em suas andanças, mas logo se recupera e passa" (sic). (Registrado em 01/06/93, Gil 22:29)

Esse episódio ilustra como uma situação cotidiana está imbuída de significados e traz à tona muitas das representações que se tem dos indivíduos ali envolvidos. No primeiro relato vê-se o adulto entrando num jogo de faz-de-conta com a criança, tentando talvez amortizar a queda. A situação acabou em brincadeira ao ponto que uma outra criança observando o ato quis também brincar.

Na situação seguinte, a mãe pergunta para o filho sobre um arranhão e a criança trata de reproduzir várias vezes como aquilo lhe sucedeu. O terceiro episódio revela o "olhar" do adulto sobre a criança não-visual, diferenciado pela proteção, direção, estranheza. O adulto como os olhos da criança "cega" não permite que ela viva as experiências como dela própria. Desse modo, a criança vive "como se fosse", deixando com isso de se apropriar de suas mais comuns experiências.

Um episódio que poderia também exemplificar essa situação, descrito pela mãe de Gil, ocorreu no dia 27/02/93, durante uma festa de aniversário em um Clube. A mãe e as irmãs de Gil e muitos outros convidados estavam presentes. Na hora em que foi cantado *Parabéns a você*... a mãe fez o seguinte registro:

Incrível quando todos foram ao redor da mesa cantar "Parabéns a você. Gil ao perceber e escutar a melodia começou a bater palma como todos os presentes estavam fazendo. E também após quando as crianças começaram a brincar, ele segurado pela mão da mãe começou a andar e gritar como se estivesse participando das brincadeiras" (sic). Registrado em 18/04/93 - Gil(17meses).

A interpretação que o adulto faz deste episódio denota uma certa limitação da participação da criança, embora relate e apreenda até por quais sentidos a criança está se fazendo presente. Esse seu modo de agir foi traduzido como incompleto, "como se estivesse...", além de demonstrar uma certa proteção: "...segurado pela mão da mãe..." Para que a criança dotada de uma distinção sensorial venha a se desenvolver plenamente como um ser humano, é necessário soltar-lhe a mão e aprender com ela o seu modo distinto e peculiar de conhecer o mundo.

Para que se possa entender como uma distinção sensorial pode influenciar no processo de apropriação de experiência pela criança, e como o tema do trabalho enfoca a modalidade sensorial visual, primeiramente, é necessário contextualizar a importância deste sentido neste processo.

3.3.1 Visão: um processo aprendido

Ao abordar a importância da visão para o desenvolvimento humano nota-se que o seu próprio estudo vem evoluindo à medida em que a sociedade enfatiza a visualidade e se estrutura a partir dela. Ao buscarmos alguns exemplos na literatura geral, atenta-se que no romance "O nome da rosa" de Umberto Eco, os olhos pareciam inebriados pela penumbra prevalecente da atmosfera

medieval, enquanto hoje o "olhar" se torna mágico, tal como sugere a N.E Thing Enterprises(1994), cujo livro é um método de visualização de uma imagem tridimensional. Impresso em papel comum, sem necessidade de uso de óculos especiais, o subtítulo se apresenta como "uma nova maneira de ver o mundo".

O avanço das pesquisas neste campo, segundo Bergamasco(1992), iniciou-se há trinta anos aproximadamente. Eliminando o pressuposto de que o recém-nascido apresentaria uma "cegueira funcional", os estudos vêm demonstrando que as habilidades visuais globais podem estar presentes desde o nascimento. Um bebê pode analisar o ambiente visual ao longo de suas dimensões mais importantes, tais como, padrão, movimento, cor e profundidade. Sugere-se que a visão infantil seria qualitativamente diferente da visão adulta, antes que em dimensão reduzida da mesma.

O olho humano é o órgão mais desenvolvido do corpo, no nascimento, e posterior a este, se desenvolve mais rápido que outros órgãos. O corpo humano aumenta 21 vezes de tamanho, do nascimento à maturidade; os olhos aumentam 3 vezes e na maior parte completam seu crescimento aos 3 anos. A seqüência do desenvolvimento dos olhos pode ajudar a determinar a idade do bebê prematuro. Durante a décima segunda semana de gestação, o globo ocular se forma no feto. No nascimento, a acuidade visual é 20/200, em 1 ano, 20/50 e em dois anos, 20/20. A acomodação, a mudança na forma das lentes para ajustar o olhar para um objeto em diferentes distâncias, é presente no nascimento e em 3-6 meses a performance é semelhante ao adulto. A fixação, ou seja, a habilidade de manter o olhar na fonte de luz ou no objeto, torna-

se óbvia nas 6-8 semanas de vida e aprimora-se aos 6 meses. A busca visual (*visual searching*) inicia-se aos 3 meses, em combinação com o desenvolvimento de habilidades motoras-finas, formando a base da coordenação olhos-mãos. A habilidade de transferir objetos de uma mão para outra tipicamente emerge entre 6-7 meses; o movimento de pinça é refinado aos 10 meses. A percepção da forma visual emerge aos 12 meses, quando a criança é hábil para ver imagens e figuras e relatá-las no mundo real (Erin, Fazzi, Gordon, Isenberg, 1992).

Atualmente, reconhece-se o uso da visão como um processo aprendido do qual emerge o entendimento do que é visto, o conhecimento da localização dos objetos no ambiente e o desenvolvimento das reações necessárias para um estímulo visual. Ver envolve todas as partes do corpo e sentidos e requer a integração de todas as informações sensoriais (Erin et al. op. cit., p. 15)

O entendimento fisiológico do olho humano, o conhecimento dos marcos do desenvolvimento visual e o reconhecimento da visão como um processo aprendido, têm sido apontados na literatura especializada como essencial para o educador que atua com a criança não-visual e suas famílias. Isto porque o conhecimento dos componentes da visão formam a base para interpretar os comportamentos visuais. A familiaridade com os estágios críticos do desenvolvimento visual ajuda os profissionais da área da intervenção essencial a planejar programas com eficiência visual apropriada, na ordem que surgem na criança em seu pleno potencial. Vale salientar que essa importância se dá em razão

de uma distinção entre a criança diagnosticada como portadora de "cegueira" e a criança com "visão subnormal". Esta última deveria ser educada no sentido de utilizar a sua visão, levando-se em conta a sua disposição do uso de outros sentidos.

Alguns autores parecem sugerir a ausência da visualidade como algo inerente ao indivíduo. Ao discutir a socialização da criança não-visual, Scott (1969) considera que são poucos os aspectos desse processo que não seriam afetados pela deficiência. Em outras palavras, para ele, a aquisição da linguagem, a emergência de uma imagem clara do corpo, o desenvolvimento do auto-conceito e a participação nas relações interpessoais seriam alteradas com a ausência da visão. Best (1992) ao escrever sobre o ensino da criança com deficiência visual comenta que um dos papéis dos pais e educadores é ajudar a criança a superar os efeitos da deficiência, habilitando-a a ter acesso às próprias experiências. Para isso ela necessitaria obter mais informações, precisas e estruturadas, e mais tempo para assimilá-las.

Em contrapartida, vale salientar que a condição sensorial ou a dificuldade na apreensão da forma de comunicação material com um determinado objeto apresentado, muitas vezes, através da pista visual, não seriam fatores impeditivos para a realização de atividades pela criança. Segundo Ross (1993. p. 53), "esse tipo de relação objetiva, parcial e limitada é apenas manifestação de um momento da história própria de um determinado meio social. A simples negação a uma situação não-visual do sujeito ativo é pois uma limitação do caráter social e humano da produção. Por isso, o âmbito da materialidade centrada na sensorialidade visual pode ser transformada historicamente para mediar a ação de quaisquer

sujeitos humanos independentemente do seu caráter biológico distinto sensorialmente. A visualidade não é uma qualidade ou instrumento inerente à materialidade ou inerente ao sujeito, mas é apenas uma das mediações historicamente desenvolvidas para o homem realizar o trabalho."

Ainda analisando como o adulto apreende as experiências infantis, o próximo item mostra: a) o recorte sensorial feito pelo adulto; b) a necessidade de compreender o processo de apropriação de experiências como uma atividade que não envolve apenas os órgãos dos sentidos, c) o movimento como expressão.

3.3.2 Os órgãos dos sentidos e o movimento

Dois episódios registrados pela mãe de Gil, têm a seguinte descrição:

Episódio 1

"Gil quando escuta uma moto ou um carro passar imita o som de cada veículo com som diferenciado: a) moto = som interrompido como se a moto estivesse acelerando; b) carro = som contínuo um carro em movimento. Geralmente à noite após o jantar, mamãe senta com Gil e fica brincando e se passa uma moto ele fala: "ooto" e imita o som. E se passa um carro e estamos brincando ele pára, ouve, e depois imita."

Acrescentando, a mãe diz: *"Desde pequeno nos passeios na rua, banho sol, mamãe fala e comenta tudo que se passa e que está ao seu redor" (sic). Registrado em 17/04/93. Criança, Gil (20 meses)*

Episódio 2

Certo dia, brincando com os carrinhos e outros brinquedos na saleta da televisão, a mãe observou: *Com seus carrinhos diferentes, após a mãe ensinar que era carro, (Gil) fica explorando com mãos e os pés, identifica que carro, e vocaliza o som imitando carro. Ele brinca com todos seus brinquedos, até apanhar um carrinho, aí, após sentir que é um carro, é que imita seu ruído. Quando Gil está imitando carro, sua mãe também faz junto" (sic). Registrado em 17/04/93. Gil (20 meses)*

Estes episódios mostram o recorte sensorial que o adulto faz da ação da criança. A mãe ainda comenta que ensinou à criança um conceito: (...) *Sua mãe sentou com Gil e explicou detalhadamente o que é um carro, pegou sua mão e fica passando no carrinho, nas rodas, como também levo para a garagem e fico passando sua mão em carros normais" (sic), atribuindo um significado à sua exploração, a qual é realizada de modo ímpar com as mãos e os pés. Pode-se observar que a exploração tátil de Gil era de deixar muitos videntes abismados: detalhista, completa, móbil, seriam alguns dos adjetivos. Atente-se que a mãe descreve a seguir que a criança faz um seleção de um objeto e "...ao sentir que é um carro é que imita seu ruído..." apreendendo o sentido verbal também.*

Verifica-se através desse registro que em uma atividade a criança pode ser exposta a uma variedade de estímulos. No entanto, para que possa se apropriar daquela experiência, ela se envolve numa *gestalt*. Não são apenas os sentidos. Recorda-se aqui estudo de caso intitulado "O homem que confundiu sua mulher com um chapéu" descrita por Sacks(1985, p.29). Tal homem, o Dr. P., embora tivesse uma boa acuidade visual não

estabelecia relações com o que via. Buscando compreender a situação do paciente, o autor questiona: "Como explicar a incrível incapacidade do Dr.P. para interpretar, julgar uma luva como tal? (...) O julgamento é intuitivo, pessoal, abrangente e concreto - "vemos" como são as coisas em relação umas às outras e a nós mesmos. (...) Os processos mentais que constituem nossa existência não são apenas abstratos e mecânicos, mas pessoais também, - e, como tal, não envolvem apenas classificação e categorização, e sim um contínuo julgar e sentir."

Leontiev (op. cit., p. 272) explica que "as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade" a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança aprende a atividade adequada."

Neste sentido, a relação do homem com o meio não pode ser concebida a partir da mediação apenas dos órgãos dos sentidos. Pois estes já são mediados por toda a experiência social. O ser humano não vê apenas com os olhos, assim como não ouve apenas com o ouvido. Ele vê e ouve através de toda uma experiência acumulada. Quando o homem vê e decodifica essa leitura da realidade, ele o faz com todos os sentidos e toda sua subjetividade, além do conjunto de mediações já construídas historicamente pelos homens. O produto da visualidade, o domínio

dos códigos, dos símbolos, da imagística, da forma não é resultado de relações imediatas, mas de mediações que configuram o próprio processo de visualização (Ross, op. cit., p. 28).

Identifica-se no modo de apreensão do adulto alguns recortes sensoriais do processo de apropriação de experiência pela criança vidente e não-vidente. Exemplificando, a mãe de San registrou o seguinte episódio:

"Hora da soneca da tarde. Após 10 minutos em que ele já estava deitado, quase dormindo, inclusive de olhos fechados. Ouve-se o som de um caminhão de propaganda falando bem alto com alto-falantes e músicas sertanejas: (Segura peão...Em Piracicaba o rodeio...), ao aproximar-se San reconheceu a música (típicas de rodeio) ele abriu os olhos e "vocalizou" tentando acompanhar a melodia tocada. O som ficou mais longe e ele aquietando-se adormeceu." (sic) Registrado em 26/08/91. San(18:08).

O outro episódio é registrado pela mãe de Gil, conforme sua descrição: *"Gil estava sozinho, sentado no tapete da sala brincando, quando deitado de bruços, apóia os dedos indicadores sob as pálpebras, a impressão que dá é que Gil está em momentos de concentração, quando percebi e ouvi o murmurar da música "Parabéns a você...", com entonação perfeita para sua idade, com tonalidades mais altas e baixas(hum, hùm, hùm, hum, hùm, hum, hùm). (...)A família começou a cantar a música "Parabéns a você..." aproximadamente 2 a 3 meses antes da festa de aniversário do primeiro aninho do nosso Gil" (sic). Ocorrido em 11/92. Gil (17meses).*

Esses dois episódios mostram um recorte através da modalidade sensorial auditiva. Ambos são permeados de significados sociais, por exemplo, o rodeio e a comemoração de um aniversário. As crianças, ao murmurar ou vocalizar, estão também relembando as circunstâncias em que esse evento ocorreu, tornando-as propriamente suas, embora o adulto tenha recortado a

modalidade auditiva, a criança lhe forneceu, através de seu comportamento, a sua dinâmica para se apropriar desses eventos. É a partir destas constatações que a concepção walloniana sobre o movimento introduz a idéia de integração sensorial no processo de apropriação de experiências pela criança.

Na entrevista realizada com a mãe de Carlos, foi relatado o seguinte episódio:

Mãe: (...) Outra coisa que ele faz muito é, tendo ou não tendo razão, quando ele fica uma fera ele, vai e ele bate mesmo. Ele tem um defesa muito grande. Outro dia, ele estava brincando com a cachorra, acho que ele nunca tinha visto, que eu deixo ela me morder, ela estava na sala, eu estava sentada lá, e quando ele viu, começou a chorar: "Mãe..." foi em cima da cachorra, deu na cachorra, achou que a cachorra estava me ferindo. Então ele faz, sabe, aquela coisa de posição de defesa, as pessoas que ele gosta e que chama atenção ele acaba comparando um com o outro. (...) Briga bem com o irmão, se ele quer alguma coisa que o Rodrigo tomou. Se eles estão disputando alguma coisa, ele não tem medo nenhum vai com tudo, bate, gruda nos cabelos, morde, chuta, bate com a mão pesada. Assim é um comportamento meio precoce, se comparando não sei se é precoce ou se é que o Rodrigo, não se desenvolveu... o referencial é outro. Ele faz isso com muita autoridade, as manifestações dele do afetivo são muito intensas. Tanto a raiva que ele sente quanto o amor que ele sente, deixa explícita na relação. Quando ele está satisfeito comigo ele me beija é, quando ele não está ele vem e me bate, me morde, ele cospi, cospi na gente, sabe. Então... se ele está insatisfeito ele também se manifesta." (Entrevista mãe: Nina; criança Carlos; data 21/07/92).

Este episódio demonstra que o modo da mãe interpretar o comportamento do filho, baseou-se nas posturas e posições desse último. Explica Wallon (1975 p.75): "Na criança, cuja atividade começa por ser elementar, descontínua, esporádica, cuja conduta não tem objetivos a longo prazo, a quem falta o poder de diferir as suas reações e de escapar assim às influências do momento presente, o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida

psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até ao momento em que aparece a palavra." Para o autor, o movimento representa tanto um esquema ou ação acabada em relação aos objetos como também um modo de expressão (Widner e Tissot, 1987).

No presente trabalho, a questão do movimento tem a sua importância, pois fora graças a este que muitas das ações das crianças puderam ser interpretadas, revelando sua atividade psíquica e integrando as modalidades sensoriais. Considerando que o órgão do movimento, ou seja, a musculatura estriada, se distingue em suas duas funções: a clônica, ligada ao deslocamento e ao movimento e, a tônica correspondente à manutenção do músculo num certo nível de tensão, Wallon (op. cit., p. 77) define o tónus como o responsável "por manter os músculos na forma que o movimento lhe deu se este chega a interromper-se. (...) É o material de que são feitas as atitudes e as atitudes estão em relação, por um lado com a acomodação ou expectativa perceptiva e, por outro, com a vida afetiva." Exemplificando, o episódio abaixo mostra como Gil identifica a educadora ao tocá-la.

"Estávamos arrumando as crianças para ir embora fazendo as trocas de fraldas, penteando os cabelos, quando a tia Mônica que estava descalça se dirigiu até um dos berços onde seus sapatos estavam embaixo, foi quando Gil segurou seu tornozelo e disse: "Tia Moni". Ela o observou e perguntou novamente: "Quem é?" E ele respondeu: "Tia Moni." Começamos a rir e a tia disse: "Você me reconheceu pelos meus passos, pois eu sou grande e faço barulho e ando como um elefante. E rimos muito" (sic). Registrado pela educadora Mônica, em 16/05/93. Gil (22:08).

O reconhecimento da educadora pela criança, embora tenha

partido de uma modalidade sensorial desencadeou a demonstração de afeto por parte do adulto. De certo modo, isso gera uma expectativa perceptiva relacionada diretamente com a emoção.

Apresentando as teses propostas por Setchenov sobre a produção da sensação como fenômeno psíquico determinado pela realidade material, Leontiev (op. cit., p. 209) escreve: "Antes de *ser dada* na sensação, a realidade concreta manifesta-se como condição da existência prática, como objeto de adaptação do organismo, que se realiza nos seus contatos reais com ela. Daqui resulta o reconhecimento do papel decisivo dos movimentos musculares na origem das sensações. Sem a participação do movimento, as nossas sensações e as nossas percepções não teriam a qualidade de *objetividade*¹, isto é, de relação com os objetos do mundo exterior."

Continuando, o autor explica: "o movimento que proporciona o contato tátil, *o encontro real* da mão com um objeto exterior, acomoda-se inevitavelmente às suas propriedades: tateando o objeto, seguindo os contornos, a mão reproduz as suas dimensões e a sua forma e por intermédio de sinais que partem do seu aparelho motor forma a sua *moldagem* no cérebro" (Leontiev, op cit., p.210). Esse dado pode ser exemplificado pelo seguinte episódio:

" Todos estavam brincando, quando Gil levantou-se do tapete e dirigiu-se sozinho para a caixa de brinquedos e dizia: pegar a bolinha, mais embaixo, pro lado, achou a bolinha" Tirou tudo para fora até conseguir achar a bola. (...) Foi muito gratificante observar e participar do desenvolvimento e da independência que cada dia Gil vem adquirindo" (sic) Registrado pela educadora Mônica, em 01/11/93. Gil(26:26).

1.Grifos do autor

Um aspecto muito interessante apresentado por Setchenov, afirma Leontiev (op. cit., p. 210), refere-se "à associação da experiência visual em formação à experiência tátil. A retina do olho educado é, propriamente falando, a retina de um olho inicialmente instruído pela mão. A introdução deste elemento novo era indispensável porque, diferentemente do processo de recepção por contato da forma, da dimensão e da distância de um objeto que se realiza por movimentos por assim dizer impostos pelo objeto, o processo da sua recepção à distância não é estritamente determinado e controlado diretamente pelo objeto: este não oferece a mesma resistência física ao movimento do olhar que à mão que o percorre." O episódio ocorrido com o Davi e sua mãe, já citado anteriormente, ilustra esta associação:

"Estávamos voltando para a casa da vó T. vindo da vó L., onde o Davi tinha ficado dormindo depois do almoço. (...) Passando por uma serralharia com grades amarelas e que na frente, tinha uma estátua de galinha toda amarela e com bico e crista vermelhos, ele falou: "Olha, o Mac Donald's. Não, não é o Mac Donald's..." Eu disse: "Parece, mas não é. "A estátua tinha quase 2m de altura e ficava num jardim, à frente da serralharia. Fiquei surpresa e só bem depois é que pude relacionar o jardim, a estátua, a grade, as cores, tudo realmente lembrava a Mac Donald's. (...) Tínhamos ido à Mac Donald's algumas vezes durante o mês de Dezembro, quando passamos parte das férias na casa dos avós. Parece que as cores amarela e vermelha chamaram a atenção. Davi sempre pede para voltar ao Mac Donald's e parece gostar muito especialmente da árvore de "tortas de maçã" e o Ronald Mac Donald's. Eu acho que ele pensou que a estátua da galinha fosse Ronald Mac Donald's. Eles tinham passado bons momentos e se divertiram muito numa das lanchonetes onde havia um parquinho de diversões com escorregador, bichinhos e uma estátua bem grande (como a da galinha) do Ronald Mac Donald's. O Davi viu o primo de 8 anos escalar a estátua e depois ficou abraçando-a e tentando escalar também, mas é claro não podia" (sic). Registrado em 02/04/92; Davi:(24 meses).

O que se buscou discutir aqui seria a valorização do modo que a criança não-visual se apropria de suas experiências, mostrando que estas não estão destituídas de significados, sejam psíquicos ou afetivos, pelo fato dela não enxergar. Apropriar-se da produção histórica, explica Ross (op. cit., p. 57): "significa nada mais do que o desenvolvimento das capacidades individuais na mesma proporção da conquista dos instrumentos materiais de produção. Ao se combinar determinadas circunstâncias e ao se configurar o objeto no processo de produção o homem vai se assenhorando de sua atividade e, nesse momento, o homem já não é o mesmo. Ele não é mais deficiente, inferior, incapaz, impotente. Mesmo frente a circunstâncias desfavoráveis, consegue levar a cabo seu trabalho e configurar materialmente suas capacidades objetivadoras. Transforma sua "situação de necessidade e de marginalidade" à medida em que alcança a dignidade e os direitos de "ser humano". Quando o indivíduo se apropria dos instrumentos objetivos da realidade ele estabelece relações com os objetos de sua atividade e realiza suas finalidades."

A partir de discussão sobre a participação do "eu" e do "outro" no processo de apropriação, buscou-se analisar as implicações da visão neste processo. Como resultado, a próxima seção propõe a criança não-visual como um sujeito concreto do seu próprio desenvolvimento.

3.4 A criança não-visual: um sujeito concreto

É inegável a importância da visão para o desenvolvimento, principalmente para quem a possui. Tem também o seu valor o entendimento por parte dos pais e educadores sobre o funcionamento e o uso da visão. Justifica-se o impacto que a sua ausência pode causar no desenvolvimento do indivíduo. Mas indaga-se sob quais parâmetros essas concepções estão sendo calcadas. Warren (1994) alerta para o perigo de chegar-se à fácil conclusão de que as normas do desenvolvimento da população vidente possam ser colocadas como objetivos para a população não-visual.

Desta maneira, indaga-se também, sob qual perspectiva a Educação Especial deveria traçar suas metas de intervenção. Que postura e atitudes deveriam assumir os profissionais da área? Como mostra Tomasini (op. cit., p.43): "a Instituição de Educação Especial, através do trabalho de suas chamadas "equipes de especialistas", que se propõem multidisciplinares em sua composição e interdisciplinares em suas ações, assume como tarefa medir, categorizar, controlar e corrigir os ditos anormais, dispondo de instrumentos específicos, tanto para marcá-los, como para modificá-los. Em seu interior, sempre existirão aqueles que, através da observação individualizante, irão desempenhar papéis, cuja função será estabelecer diferenças, anotar desempenhos, perceber aptidões, descrever características e incapacidades, estabelecer classificações rigorosas e, tendo como parâmetro a evolução do indivíduo normal, elaborar e executar programas de normalização."

Uma atitude realista sobre o desenvolvimento da criança não-visual, seria buscar conhecer o indivíduo tal como ele é, para então intervir de maneira adequada. Ingholt(1992) em seu estudo sobre o desenvolvimento da identidade de crianças videntes e não-videntes comenta a dificuldade que a criança poderia ter para desenvolver certas habilidades. No entanto, ela enfaticamente coloca a possibilidade que estas crianças têm de poder realizá-las. Ou seja, a dificuldade existe, mas ela não deveria ser impeditivo para o desenvolvimento, pois tal dificuldade está imbuída de expectativas sociais referentes ao processo de aprendizagem desta criança. Todos os serviços ou meios que realmente educam e humanizam deveriam oferecer as condições materiais para que a criança se eduque e se humanize não como objeto de um sistema mas como sujeito que intervém e transforma o próprio sistema (Ross op. cit., p. 57).

Quando se apresenta a criança não-visual como um sujeito concreto procura-se superar as questões pertinentes às necessidades e capacidades individuais. Para isso, a educação deveria levar em conta que as necessidades especiais não são propriedades ou exigência do indivíduo, nem nascem com ele, mas originam-se no processo da produção material e social. O elemento biológico não seria o único determinante para as necessidades humanas. As necessidades e as habilidades são produzidas no processo histórico. Embora a criança possa ser privada de um elemento biológico, físico e sensorial, a necessidade de apropriar-se da realidade não só é síntese de uma atividade real e de uma capacidade desenvolvida mas é produto social e

histórico. O fato de conceber a criança num contexto histórico-social implica em pensar nas necessidades, nas atividades sociais e as capacidades humanas do ponto de vista das exigências dessa sociedade em que essa criança está inserida e de tudo o que esta sociedade historicamente vem produzindo (Ross op. cit., p. 58)

Para se conceber a concretude da criança não-visual, deve-se referir à questão de sua integração na sociedade. Discutindo a respeito da integração, Glat (1989, p. 144) coloca como um dos pré-requisitos para uma vida independente a autonomia de locomoção. Ela escreve: "Por integração entende-se a participação cotidiana de pessoas com deficiência mental na sociedade em que vivem, utilizando os recursos comunitários disponíveis, freqüentando locais públicos, e vivendo o mais independente possível, de preferência trabalhando e/ou estudando em situações não-segregadas."

Gil, a criança não-visual, teve a oportunidade de começar a freqüentar um berçário antes mesmo de completar dois anos de idade. E foi possível observar quanto de benefícios trouxe a sua interação com as crianças com visão e da mesma faixa etária, quantas dúvidas em relação ao seu desenvolvimento foram esclarecidas e até mesmo superadas. Suas experiências foram muitas vezes percebidas como surpreendentes, insólitas, divertidas, às vezes inexplicáveis ou incompreensíveis, tal como puderam ser observadas no transcorrer do trabalho.

A integração da criança não-visual diz respeito às possibilidades e oportunidades que essa criança tem para se desenvolver como um ser humano. E isto mais do que se pensa está extremamente ligado às concepções, expectativas e

representações que se tem a respeito de se ter um filho, aluno, amigo, parente, ou conhecido que "não-enxerga". Para que se possa superar aquelas expectativas limitadoras e fantasmagóricas sobre a criança não-visual, haveria que se dispor a conhecer a criança real.

Interligada à formação da auto-imagem e integrada ao contínuo crescimento social e emocional, a independência é um elemento muito importante no desenvolvimento da criança. A independência está também relacionada a outros aspectos relevantes, tais como o apego, a autonomia, a mobilidade e a orientação, dentre outros. Estes aspectos, segundo Fazzi, Kirk, Pearce, Pogrund e Wolfe (1992), poderiam ser afetados em razão da não-visualidade. Devido à relevância da independência no processo de constituição do sujeito, destaca-se agora como os adultos contribuíram para que Gil se desenvolvesse autonomamente. Um primeiro aspecto diz respeito ao apego.

Introduzida por Bowlby (1984, p. 396) a teoria do apego é, segundo o próprio autor, "uma tentativa tanto de explicar o comportamento de apego, com seu aparecimento e desaparecimento episódicos, como também os apegos duradouros que as crianças formam para com determinadas figuras. (...) o comportamento de apego se refere a qualquer forma de comportamento que uma criança comumente adota para conseguir e/ou manter uma proximidade desejada."

Segundo Lorenzo (1983, p.64) há duas condições relacionadas com o desenvolvimento do apego por parte do bebê. O primeiro diz respeito à sensibilidade da mãe em compreender, perceber e responder os sinais emitidos pelo filho e o segundo, ao número e

à natureza das interações entre ambos. Em relação ao desenvolvimento do apego nas crianças dotadas de uma distinção, a autora explica: "algunas madres son sensibles y responden adecuadamente a sus hijos normales, pero fracassan en lograr patrones comparables de actitud materna, con sus bebés biológicamente en riesgo o discapacitados. Los patrones de interacción en la población de niños atípicos, por lo general, son distintos de los que ocurren en las familias que tienen niños normales."

Na revisão bibliográfica sobre o apego e as reações da criança à separação da mãe, Rossetti-Ferreira (1984, p. 10) apresenta, dentre outros, a evidência demonstrada por alguns estudos a respeito da simetria entre a etapa de desenvolvimento cognitivo no qual a criança se encontra e o comportamento de apego que ela apresenta. Escreve a autora: "[A fase do apego estabelecido] aparece usualmente na segunda metade do primeiro ano de vida, coincidindo com o início do estágio quatro do período sensório-motor e portanto com o início da habilidade de distinguir entre meios e fins e com o desenvolvimento do conceito de permanência de objetos."

A seguir, alguns exemplos ilustrando, primeiro, a interação mãe-criança e a reação desta última frente ao afastamento da mãe, segundo, a educadora relata o período de adaptação no berçário, e o último exemplo, refere-se ao diálogo entre a mãe e a criança durante a saída do berçário.

Exemplo 1

" (...) Uma hora por dia a mãe senta, brinca, explica,

explora, prá eu sair, ele fica gritando porque ele não suporta, ele detesta ficar sozinho, mesmo ligando a televisão ou o som, ele não aceita ficar sozinho brincando. Por isso eu trago ele mais perto de mim(...)" Entrevista mãe: Solange, criança: Gil 21 meses; 17/04/94.

Exemplo 2

"Agora eles choram menos, no começo era a tarde inteira. É a primeira vez que estão saindo de casa... Ai leva geralmente umas três semanas até todos se adaptarem mesmo. Sai do colo da mãe para o colo da tia sem chorar, sem trauma nenhum..." Entrevista educadora: Mônica, realizada em 14/04/93; criança: Gil (22:16).

Exemplo 3

Este episódio, também registrado pela mãe de Gil complementa o anterior no sentido de ilustrar como a criança estava assimilando a sua adaptação naquele ambiente:

"Gil, depois que iniciou a ano letivo no colégio, começou bem, adaptando perfeitamente. E mamãe todos os dias ao apanhá-lo no Colégio faz perguntas como: "Brincou bastante? Foi no parque? Cantou? e demais perguntas relativas a sua tarde no Colégio. E durante essas perguntas mamãe perguntou ao Gil se os amigos choraram muito, para minha surpresa ele respondeu: "ham, ham..." com força e rouco, imitando várias crianças chorando. E mamãe pergunta: "Gil também chorou?" E ele responde que chorou também: "Ham, ham..." com o tom da voz normal. (sic) Registrado pela mãe em 19/04/93. Gil (21 meses).

Os exemplos acima citados, além de ilustrarem as manifestações do comportamento de apego da criança, buscam destacar que este aparecem também na criança não-visual. O apego está relacionado com a formação de vínculos afetivos, e a ausência da visualidade pode afetar o seu desenvolvimento, como sugere Fazzi et al. (op. cit., p. 51). No entanto, afeta quando o adulto interage com expectativas aquém do necessário. O adulto deveria buscar um equilíbrio entre a falta de interação e a

superproteção. Gil, por sua vez, como mostrou o último exemplo, bem apropriado a sua idade, foi capaz de se expressar não somente através das lágrimas como também da imitação do choro dos amigos e do seu próprio, revelando no processo de adaptação seus primeiros passos de independência.

Um outro aspecto relacionado à independência é a autonomia, definida como o conhecimento do eu e do mundo e a habilidade para manejá-lo. Este conhecimento envolve a compreensão do indivíduo como uma entidade separada dos outros e dos objetos presentes no ambiente (Fazzi et al. op. cit., p. 51). A criança não-visual se tornará um ser ativo do seu próprio desenvolvimento quando seus movimentos visarem a sua independência. Foi durante uma entrevista que a educadora Mônica demonstrou como o adulto deve estar atento às suas próprias interações com a criança. E como ele pode contribuir para modificá-las no sentido de proporcionar maior independência à criança.

" (...) No lanchinho, no começo a gente dava tudo na boca, e eu disse para a auxiliar a gente vai acostumar o Gil a comer as coisas porque daqui uns dias ele vai passar de ano. E ele vai ter que se virar como as outras crianças."
(Entrevista realizada em 14/04/93; Gil(22:16).

A criança tem muitas iniciativas que demonstram a sua independência e como vai concomitantemente se constituindo como sujeito através de múltiplas experiências. Alguns episódios ocorridos no ambiente familiar e educacional de Gil exemplificam algumas destas experiências.

Episódio 1

" *Chegamos cantando do parque todos sobem as escadas, enquanto esperam a tia abrir a porta cantamos e a tia vai chamando os que ficam prá trás. Ao entrar na salinha o Gil se dirigiu direto para a pia. Houve aplausos e risos o que ele tratou de imitar rapidinho. E ficou esperando a tia abrir a torneira com as duas mãos dentro da pia*" (sic). Registrado pela educadora Mônica em 14/05/93. Gil(23:06).

Episódio 2

" *Gil já sabe, tem seu relógio mental organizado, ligado com seu relógio orgânico (sabe seus horários todos). Mamãe deu banho no pequeno, lavou a cabeça e quando começou a enxugá-lo ia nomeando todas as partes do corpo. Quando eu falei vamos enxugar a cabeça e os ouvidos, Gil falou: "Mamãe cotonete" Eu quis amassá-lo. (...) o que mais me impressiona é a forma como o Gil grava o nome dos objetos*"(sic) Registrado pela mãe em 26/08/93, Gil(25:16).

Um último aspecto que se poderia ressaltar sobre a independência corresponde à orientação e à mobilidade, termos bem conhecidos na literatura especializada. Estas noções estão relacionadas com a exploração consciente, por parte da criança não-visual, do ambiente, incluindo a casa, a escola e a comunidade. A conscientização por parte da criança do seu ambiente seria o primeiro passo para motivá-la a se movimentar. Neste contexto, os pais e educadores desempenhariam o papel de facilitar essas experiências (Anthony, Fazzi, Lampert e Pogrund, 1992). A trajetória traçada por Gil durante o ano no berçário é ilustrada a seguir:

Um mês antes do término do período letivo a educadora Mônica fez uma síntese dos progressos de Gil:

"*Gil nos surpreende a cada dia pois locomove-se pela sala tranqüilamente e nos demais cômodos que fazem parte da nossa sala. Caminha na direção em que a tia quando está-lhe*

chamando, vai sentar no tapete para escutar o que a tia fala. Sabe procurar os objetos que a tia lhe pede quando este cai da sua mão. Já sabe tirar os biscoitos da sua vasilha, apenas precisa exercitar mais como segurar o copo sem derramar o que tem dentro quando levado à boca. E explorar mais sua lateralidade e os espaços de difícil acesso" (sic). Registrado pela educadora, em 10/11/93. Gil(28:12).

Seria interessante conhecer como foram "os primeiros passos" de Gil. Um episódio muito ilustrativo se refere à ida ao parque, conforme relata a sua educadora:

"(...)Então, nós começamos a ir pro Hall, onde tem aqueles espelhos, não sei se você percebeu, bem baixinho. A primeira vez que o Gil entrou no Hall conosco, ele gritou, gritou desesperado, chorou, chorou o tempo inteiro. Ai eu falei prá mãe: "Acho que fiz uma burrada, hoje levei o Gil pro Hall..." Eu não sei se foi pela acústica porque a salinha tem uma acústica diferente, é pequena, o som fica mais abafado, eu não sei. Se ali no Hall deu a impressão de alguma coisa grande. Que ele estava assim muito solitário, pois ele chorou o tempo inteiro. Só queria ficar no colo. E uma coisa que Gil gosta é de colo, mas nem sempre. A mãe disse: "Tia, o problema é ter que ir aos pouquinhos até ele ir se habituando." (...) Então vamos fazer diferente, vamos trazer as crianças pro Hall e com o Gil a gente fica um pouquinho, e ai você [a auxiliar] leva o Gil para dentro da sala. Enquanto vou levando aos poucos os outros que vão dormindo mais cedo. Ai nós começamos a fazer isso. Até que chegou um dia lá que o Gil entrou numa boa. Entrou, jogou bola, ficou como estivesse na salinha. As crianças já estavam mais a fim de descer as escadinhas, que nós temos uma grade na porta para proteger. Ah! eu disse à auxiliar vamos começar levar eles pro parque. Tiramos eles de dentro do Hall, alguns choraram. Caminhar já era alguma coisa diferente ali prá eles e tudo que é novo eles choram. Ai alguns choraram e o Gil chorando também. Ai eu nem levei em consideração porque os outros choraram, não era só o Gil. Ai tá, fomos pro parquinho. Ai as outras crianças se acalmaram. O Gil continuou chorando, ai olhei para os pés do Gil. O Gil descalço, pois eu levei todas as crianças descalças. Ah! como sou burra. Ele tem sensibilidade nos pés, obviamente. Ele não tá gostando do contato dos pés dele com a areia. Ai peguei o chinelo, limpei o pé dele, mas mesmo assim ele não quis. Só queria ficar no colo. Tanto que sentei na escadinha e ele ficou no meu colo, mas não quis brincar nada. Ai contei prá mãe... Ela disse calma... Então tá, No outro dia retornamos ao

parque, o Gil não quis ficar no chão, ficou no colo. Tudo bem, cometi o erro e agora nós temos que começar tudo de novo até ele se adaptar e caminhar. (...) Na terceira semana, se não me engano, nós começamos a descer as escadinhas, vão descendo dois em dois, colocamos eles sentados no chão para ir buscar mais dois em cima. Aí ele começou a vir caminhando. Aí numa boa, brincando. Foi uma semana assim, só queria andar ali na volta, nem pensar em botar o pé ou a mão na areia. Então andava, andava..." (Registro da Entrevista com a educadora Mônica; data 14/04/93; Gil 22:16)

Este episódio teve um desfecho insólito, conforme o registro de Mônica, abaixo:

"Todos estavam brincando, alguns nos balanços outros na areia. Gil foi procurar um brinquedo, manuseou vários objetos, depois sentou-se e colocou os dedos polegares nos olhos por alguns instantes em seguida tentou se ajoelhar e não gostou da sensação. Foi quando a tia chamou a atenção do Murílio, Laura e Geraldo que estavam jogando areia na cabeça do Luiz e do Márcio. Gil passou a mão no chão e começou a jogar areia para todos os lados, achou muito divertido, repetiu isto várias vezes até que resolveu deitar-se de barriga na areia e continuou jogando areia, só que nele mesmo e achava muita graça de sentir a areia caindo sobre ele, logo todos os amigos fizeram o mesmo e virou aquela folia" (sic) Registrado pela educadora em 10/11/93; Gil(27:19).

A criança pode utilizar uma combinação de informações dos diferentes sentidos para se locomover independentemente. Os aromas podem ajudá-la na identificação e localização das salas, lojas, pessoas, etc. Mudanças da temperatura podem indicar a presença de objetos, incluindo árvores, muros, edifícios. O sentido cinestésico provê informações sobre o movimento muscular. Este sentido pode, dentre outros, ajudar a reconhecer se se está subindo ou descendo uma ladeira. Os sentidos tátil e auditivo são duas importantes fontes de informações. Os pés e as mãos podem prover as mais diversas pistas do ambiente, as pistas sonoras fornecem algumas informações, por exemplo, sobre a distância, ou

a respeito da ocorrência de uma determinada situação (Best, op. cit., p.163). São vários os episódios registrados pela mãe e pela educadora de Gil sobre os eventos que demonstram como a criança não-visual está atenta ao seu ambiente. A seguir, alguns deles:

Episódio 1

"Gil estava saindo do Colégio para vir para casa e na saída do Colégio há um pipoqueiro estacionado e nosso menino estava descendo os degraus, que ficam próximo onde está estacionado o carrinho de pipoca, quando estamos passando ao lado do carrinho Gil falou: "Mãe popoca, mãe popoca." E não queria atravessar a rua" (sic). Registrado pela mãe em 28/08/93. Gil(25:27)

Episódio 2

"Gil estava passeando com seu pai, quando encontraram o Seu Santos. e começaram a conversar. Minutos após o cachorrinho de seu Santos passou ao lado dos três, mas sem latir, sem fazer qualquer ruído. Gil expressou: "Cachoinho bonitinho. "O vizinho ficou perplexo e disse: "Como? Eu dei banho ainda pouco no cachorro. Ele está limpo, cheiroso." (sic) Registrado pela mãe em 29/08/93. Gil (25:29)

Episódio 3

(...) Durante o período em que estivemos em Urussanga, mamãe pegou um galho seco de eucalipto e mostrou como era uma varinha, que servia para rabiscar no chão era também para dar na bunda do Gil. (...) Na casa da vovó, há muito espaço, ela mora no sítio, com terreiros enormes que dava para andar bastante. Cada vez que íamos em direção ao galinheiro, Gil queria varinha, falava e repetia até ganhar uma "vainha", que ficava rabiscando no chão. E não podia ser uma vara (galho de qualquer árvore) pequena, tinha que ser de um tamanho relativo" (sic). Registrado em 30/08/93: mãe Solange, criança Gil (25 meses)

Episódio 4

" Gil estava com sua mãe e sua avó na cozinha brincando com colheres, latas, pratinhos, quando sua avó, abriu a porta do forno do fogão para cuidar do bolo que estava assando, quando Gil falou: "Boio vovó, hum gotoso" (sic). Registrado pela mãe, em 03/09/93. Gil (25 meses)

Episódio 5

"A tia contava a estória como se fosse o aniversário da Graziela (Branca de Neve) e os sete anões como se fossem todos os amigos da sala. E quando apareceu a cena do enterro da Branca de Neve a tia contou que todos estavam cantando parabéns e ajudaram a Graziela(Branca de Neve) a soprar a velinha: "Fuuu..." Gil enquanto isso rodeava em volta do tapete às vezes pegava no colarinho da blusa de algum amigo e quando este reclamava ele seguia em frente. As vezes parava como se estivesse prestando atenção. Quando a tia terminou de contar a estória, ele sentou-se em cima de uma almofada e começou a repetir a estória: -"A Graziela estava de aniversário. Os amigos foram cantar. E falou o nome dos amigos.- Cantar parabéns: cantou a música batendo palmas e ainda disse: - Agora ajudar a soprar a velinha...Fchh... Viva! - A tia Sesse tinha uma maçã. - A tia C. foi pentear o cabelo, mas que beleza! terminou ele. (...)Foi incrível, pois ele reproduziu a estória como a tia havia contado inclusive com as intonações de voz e os mesmos detalhes" (sic). Registrado pela educadora Mônica, em 10/11/93. Gil (27:24)

Os episódios citados anteriormente apresentam através dos olhos do adulto como Gil é atento, determinado, alegre, divertido, briga por aquilo quer, chora quando está difícil de conseguir. Em suma, uma criança. Esta percepção foi construída a partir das constatações de sua mãe e sua educadora. A discussão e instruções da pesquisadora possibilitaram o redimensionamento do olhar. E o resultado está em reconhecer Gil como uma criança concreta.

4.Considerações Finais

O pressuposto do presente estudo, contrapondo-se à representação social de uma criança idealizada, fragmentada e abstrata, considera que no processo de apropriação de suas experiências a criança é um sujeito concreto. O reconhecimento, por parte do adulto, desse importante aspecto possibilitaria conceber a criança como parceira no processo de desenvolvimento humano. Por conseguinte, sua mediação estaria comprometida com a promoção plena ou integral da criança com vistas a sua autonomia. Ao abordar a infância neste estudo, a pesquisadora defrontou-se com algumas inquietações políticas persistentes. Mesmo assim, arriscou-se na realidade com muita esperança, e talvez nisto resida a vulnerabilidade e a força, deste trabalho: discutir as possibilidades de *ser humano* apesar do peso das concepções e expectativas sociais, particularmente com respeito ao indivíduo dotado de uma distinção biológico-físico-sensorial.

Tendo como linha mestra o questionamento sobre como os adultos familiares interpretam as experiências de crianças videntes e não-videntes, o presente estudo buscou discutir alguns pontos da trajetória da criança de dois anos, considerando alguns aspectos importantes do seu desenvolvimento. O primeiro ponto a ser destacado diz respeito à visão do adulto, ou seja, como as mães e as educadoras apreenderam o comportamento das crianças envolvidas. Esta indagação começou a ser respondida a partir dos procedimentos da coleta dos dados. O grau de envolvimento da

pesquisadora com os participantes do estudo, a disponibilidade das mães e das educadoras em registrarem os episódios contribuíram ricamente para a obtenção dos resultados desta pesquisa. Pois foi nesse processo de instruir o adulto no sentido de atentar para o comportamento da criança, que muitas questões foram surgindo e conduziram à discussão aqui apresentada.

Os itens discutidos buscaram demonstrar como o processo de apropriação de experiência pela criança foi apreendido pelo adulto. A escolha dos episódios de imitação imediata, diferida e de experiências novas proporcionaram a visualização da dinâmica interpessoal, apresentando o adulto e também a criança como sujeitos em constituição. O reconhecimento por parte do adulto da criança como um ser ativo do seu desenvolvimento aponta para uma interação comprometida com a criança. O estudo também procurou discutir a questão da diferença, mostrando-a como uma construção social. A visualidade foi então contextualizada, isto é, a sensorialidade integrada ao movimento. A representação do movimento como expressão foi discutida com intuito de valorizar os diferentes modos de uma criança se apropriar de suas experiências, pois isso contribui para sua autonomia. O último item exhibe a criança não-visual como um ser em constituição, dentro deste contexto discutiu-se algumas questões referentes ao apego, à autonomia, à orientação e à mobilidade.

A discussão dos dados sobre o processo de apropriação de experiência pela criança vidente e não-vidente de dois anos de idade remete a questões pertinentes à representação social, tal como foi apresentada na Introdução deste estudo. Ou seja, a concepção social que o adulto tem da infância não diz respeito

às idéias que podem ser comunicadas apenas verbalmente, mas influência suas atitudes em relação a criança.

O presente estudo apresentou e discutiu tanto algumas falas como também algumas atitudes do adulto frente à criança. O que se constatou foi que o adulto muitas vezes se surpreende com alguns comportamentos infantis e ao tentar interpretá-los busca compará-los com os das outras crianças. Em determinados momentos justifica e/ou supervaloriza tais ações como um ponto "positivo" da personalidade da criança.

Outro aspecto a ser destacado, diz respeito ao adulto como provedor. Uma das mães do estudo, durante uma das entrevistas comentando sobre um episódio com a criança, pareceu inicialmente atribuir ao adulto toda a responsabilidade pela aquisição de conhecimento por parte da criança, omitindo que a relação com o meio é composta também por coetâneos e objetos significativos para o desenvolvimento humano, conforme seu contexto sócio-cultural.

Os dados também apontaram que a concepção do adulto sobre o comportamento da criança pode ser a base de suas expectativas sobre o desenvolvimento da mesma. Ou seja, quanto menos conhecimento se tem sobre a criança possivelmente mais restritivas ou superestimadas serão as expectativas em torno dela. A partir do momento que o adulto conceba a criança como um ser em constituição semelhante a ele, a parceria entre a criança e o adulto pode ser estabelecida. O tema principal deste estudo buscou conhecer a relação adulto-criança, orientando o primeiro a observar quem é na realidade essa criança. O intuito de reconhecê-los como parceiros do desenvolvimento humano talvez

seja ainda um desafio para muitas famílias e profissionais.

Este desafio tem uma conexão muito íntima com a Educação Especial, sem dúvida, pois esta deveria ser capaz de assumir um papel político e científico frente ao consenso social relacionado às pessoas dotadas de uma distinção. A educação especial vai muito além de se caracterizar como atendimento educacional de "excepcionais", ou por se diferenciar metodologicamente da educação comum, como já supôs a literatura (ver Edler, 1980).

Atualmente o termo "Educação Especial", inclui todos os serviços, procedimentos e instituições que atuam direta ou indiretamente com a pessoa dotada de uma distinção biológica, sensorial ou física. Incluindo a educação escolar, vai além dela, nos campos de reabilitação física, estimulação preventiva e áreas afins (Ferreira, 1993).

Embora a educação especial faça parte da Educação em seu sentido amplo, ela vem sendo concebida como um saber especializado, transparecendo como uma fragmentação, refletindo conseqüentemente o que tem sido a sua prática político-pedagógica. A postura de se responsabilizar pela educação dos excluídos não deve ser assumida vestida de neutralidade. Compartilha-se com a preocupação de Tomasini (op. cit., p. 10) quando esta pergunta se a Educação Especial, através de suas instituições, visa a normalização e a integração dos indivíduos ditos portadores de deficiência. O fato de inserir esses indivíduos nestas instituições, com o objetivo de normalizar e integrar, não estaria de uma certa forma segregando-os e estigmatizando-os ainda mais?

O contexto educacional brasileiro atual impulsiona a Educação a rever seus objetivos no sentido de buscar novas soluções para antigos problemas, tal como a contradição existente nos serviços relacionados à Educação Especial apontada anteriormente. Neste contexto é importante reconhecer as constatações de Ferreira (op. cit., p. 86) ao conceber que os espaços e a própria legitimidade da educação especial não consistiriam no papel de acomodar ou referendar as discriminações que ocorrem no contexto escolar e que isto relaciona-se muito pouco com a garantia do direito à educação das pessoas ditas portadores de deficiência.

As agências formadoras devem tentar reconhecer o papel do educador no ensino, e sua relação com a criança no contexto sócio-cultural em que estão inseridos. O desafio, como também propõe Warshauer (1993), inclui formar homens criativos, críticos e conscientes, capazes de dialogar com pessoas diferentes, percebendo a diversidade como um motivo de criar soluções para os problemas atuais, que são diferentes daqueles com os quais a ciência antigamente se preocupava. Além disso o contexto social é outro.

A proposição de uma parceria entre a criança dotada de uma distinção com os profissionais poderá ser consolidada quando estes profissionais estiverem dispostos a mudar a sua relação tanto com a família, como também com a pessoa dotada de uma distinção. Conforme Ross (op. cit., p. 297), "a existência de um trabalho educativo voltado aos indivíduos distintos sensorialmente, se constitui na razão e na possibilidade para a superação das limitações individuais. Só pode ser transformado

aquilo que existe na realidade ou no indivíduo. Assim, somente um trabalho educativo que compreenda esse indivíduo como historicamente determinado e não como realidade indefinida "inútil" e abstrata, potencialmente inferior e menos capaz, é que pode iniciar essa superação."

A proposição da criança como um ser concreto, procura resgatar a concretude da infância atenuada pelas concepções sociais que em geral refletem uma imagem deteriorada do ser humano. A apresentação e discussão dos dados sobre as experiências cotidianas vivenciadas pela criança de dois anos registrados pelos adultos possibilitam evidenciar alguns recortes e/ou escolhas infantis, através da identificação de como a criança atenta para seu ambiente, buscando resgatar o que lhe seja significativo. Proporcionam visualizar o trajeto que a criança faz entre a atividade gestual e a representação simbólica e enfatizam o modo peculiar de cada criança se apropriar da experiência sócio-histórica. Por conseguinte, os dados discutem o processo destas experiências a partir da relação com o outro, concluindo que é neste processo de diferenciação eu-outro que os membros envolvidos vão se constituindo como parceiros no processo de desenvolvimento humano.

Discutir a participação do adulto como mediador do processo de apropriação de experiência pela criança, possibilita mostrar que as concepções sociais sobre a criança dimensionam "o olhar" do adulto sobre a criança. O desenvolvimento humano apresenta as suas especificidades e de acordo com o contexto sócio-cultural elas podem ser percebidas ora como vantagens, ora

como desvantagens, dependendo da audiência. O presente estudo coloca a especificidade como diferença que pode contribuir para o conhecimento da generalidade. Os episódios apresentados no item **A criança não-visual: um sujeito concreto** mostra como que a criança vivencia suas experiências cotidianas e como o recorte sensorial da visualidade enfatizado pelo adulto, principalmente em nosso contexto sócio-cultural, omite ou reduz a *gestalt* do processo de apropriação de experiência pela criança, seja ela dotada ou não de uma distinção.

Acredita-se, finalmente, que o presente estudo tem a sua pertinência ao se propor discutir acerca das experiências da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade, uma vez que é perceptível a carência de pesquisas nesta área, o que justifica sua natureza exploratória. A discussão aqui apresentada suscita várias questões a respeito das especificidades do desenvolvimento infantil e aponta alguns temas de pesquisa muito interessantes, tais como as interações criança-criança não-visual, adulto-criança não-visual: identificando semelhanças e diferenças no processo do desenvolvimento humano; a formação do educador: subsídios para sua prática na interação com a criança dotada de uma distinção, dentre outros, os quais motivam a pesquisadora a dar continuidade ao estudo aqui iniciado e em razão deste ter sido uma experiência muito rica. Concorde-se com Campbell (Cousineau, 1994) quando ele diz: " O mais importante na informação... não está na forma como a conseguimos, mas sim na *experiência* da sua obtenção. É um verdadeiro caso de amor, esse de entrar em contato com um dado universo de pensamento e sentir

que não nos bastam somente as informações."

5-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L.A. *Sobre a questão da integração: a política do avistamento e o leito de Procusto*. JORNADA INTERMUNICIPAL DE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA, 4, São José dos Campos, SP, Novembro, 1990.
- ANTHONY, T.L., FAZZI, D.L., LAMPERT, J.S. and POGRUND, R.L. Movement focus: orientation and mobility for young blind and visually impaired children. In: POGRUND, R.L.; FAZZI, D.; LAMPERT, J. Eds. *Early focus: working with young blind and visually impaired children and their families*. New York, American Foundation for the Blind, 1992. p.15-33.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1986. 279p.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 4.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985. 370p.
- BERGAMASCO, N.H.P. Desenvolvimento de funções visuais básicas desde o nascimento. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 22, Ribeirão Preto-SP, out.1992. *Resumos...* Ribeirão Preto, SP. SBP/Legis Summa, 1992, p.397.
- BEST, A.B. *Teaching children with visual impairments* Milton Keynes/Philadelphia, Open University Press, 1992. 183p.
- BOWLBY, J. *Apego*. São Paulo, Martins Fontes, 1984. v.1 423p.
- BRASIL. *Constituição de 1988*. Brasília, Ministério da Educação, 1989. 119p.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, Fundação Centro Brasileiro para infância e adolescência, 1990. 56p.
- CERISARA, A. B. Educação infantil: um jogo de quebra-cabeça ou quebrando a cabeça? *Perspectiva*, Florianópolis, 17: 11-24, 1992.

- CIAMPA, A.C. *A estória do Severino e a história de Severina*. 2.ed. São Paulo, Brasiliense. 1990. 245p.
- COUSINEAU, P. *A jornada do herói: vida e obra de Joseph Campbell*. São Paulo, Saraiva, 1994. 264p.
- D'ALESSIO, M. Social representations of childhood: an implicit theory of development. In: DUVEEN, G. and LLOYD, B. (eds.). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge, 1990. p.70-90.
- DUVVEN, G. and LLOYD, B. The significance of social identities. *British Journal of Social Psychology*. Great Britain, 25:219-230, 1986.
- ECO, U. *O nome da Rosa* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1983. 562p.
- EDLER, R. Enfoque sistêmico da educação especial. In: PEREIRA, D. et al. *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980. p.15-22.
- ERIN, J.N.; FAZZI, D.L.; GORDON, R.L.; ISENBERG, S.J. *Vision focus: understanding the medical and functional implications of vision loss in young blind and visually impaired children*. In: POGRUND, R.L.; FAZZI, D.; LAMPERT, J. Eds. *Early focus: working with young blind and visually impaired children and their families*. New York, American Foundation for the Blind, 1992. p.15-33.
- FAZZI, D.L., KIRK, S.A., PEARCE, R.S., PODGRUND, R.L. and WOLFE, S. Social focus: developing socioemotional, play, and self-help skills in young blind and visually impaired children. In: POGRUND, R.L.; FAZZI, D.; LAMPERT, J. Eds. *Early focus: working with young blind and visually impaired children and their families*. New York, American Foundation for the Blind, 1992. p.50-61.
- FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986. p.377 e 1775.
- FERREIRA, J.R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba, Unimep, 1993. 94p.

- FEUERSTEIN, R. & FEURESTEIN, S. Mediated learning experience: a theoretical review. In: FEUERSTEIN, R., KLEIN, P. and TANNENBAUM, A. Eds. *Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implication*. London Freund Publishing house 1991 p.3-51.
- GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4a.ed. Atlas, 1994. 207p.
- GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro, Agir, 1989. 224p.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. 158p.
- GOES, M.C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes, SP, 24:17-24*, julho, 1991.
- INGSHOLT, A. How does a blind infant develop an identity? In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON VISUALLY HANDICAPPED INFANTS AND YOUNG CHILDREN (BIRTH-7), 3rd, Edinburgh, August 7th-13th, 1988. *International council for education of the visually handicapped*. New York, American Foudation for the Blind, 1990. p.160-170.
- KOHLBERG, L. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In: GOSLIN, D.A. Ed. *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, Rand McNally & Company, 1969. p.347-480.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizontes, 1978. 352p.
- LORENZO, E.G.E. El apego o vínculo afectivo. *Boletim del Instituto Interamericano del niño*, Uruguay, 219:63-68, janeiro-junho, 1983.
- LOWENFELD, B. *Berthold Lowenfeld on blindness and blind people: selected papers*. New York, American Foundation for the Blind, 1981. 245p.
- MAIA, C.C.C. *O jogo enquanto estratégia cognitiva para a formação de um conceito matemático num aluno com atraso no desenvolvimento*. São Paulo, PUC, 1994. 104p. (Dissertação).

- MASINI, E.F.S. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual; orientando professores especializados. *Rev. Bras. Educ. Esp.* Piracicaba, 1(1):29-49, 1992.
- N.E. THING ENTERPRISES *Olho mágico: uma nova maneira de ver o mundo.* São Paulo, Martins Fontes, 1994. 32p.
- NETO, J.C.M. *Morte e vida severina e outros poemas para vozes.* 34.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1994. 135p.
- OLIVEIRA, M.K.O. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.* São Paulo, Scipione, 1993. 111p.
- OLIVEIRA, Z.; MELLO, A. M.; VITORIA; AT.; ROSSETTI FERREIRA M.C.; *Creche: crianças, faz de conta & cia.* Petrópolis, Vozes, 1992 128p.
- OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Rev. Bras. Educ. Esp.* Piracicaba, 1(2):65-73, jan./jun. 1994.
- PIAGET, J. A epistemologia genética. In: _____ - *Os pensadores* SP, Abril Cultural, 1978. 6-64 p.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho e representação.* 3.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 370p.
- RODRIGUES F. Falta de informação prejudica deficientes. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 11 out. 1993. Empregos, p.1.
- ROSEMBERG, F. Indicadores sócio-demográficos de crianças de 0-6 anos no Brasil. *R. Bras. Crescimento e Desenv. humano*, São Paulo, 1 (1) 99-109, jan./jun. 1991.
- ROSS, P.R. *A categoria do trabalho como pressuposto histórico-social do homem não-visual.* Curitiba, UFPR, 1993. 321p. (Dissertação).
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C. O apego e as reações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. *Cad. Pesq.* São Paulo, (48):3-19, fev. 1984.

- ROSSETTI-FERREIRA, M.C. "O meio" enquanto contexto de desenvolvimento da criança pequena. *Taller consultivo sobre el "Ambiente del niño"* México, 1993. 9p. (Manuscrito)
- SACKS, O. *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. 2. ed. Rio de Janeiro, Imago, 1987. 225p.
- SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Relatório de Atividades* São José. 1994.
- SCOTT, R.A. The socialization of blind children. In: GOSLIN, D.A. Ed. *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, Rand McNally & Company, 1969. p.1025-45.
- SILVA, S.F. O trabalho junto à família do deficiente mental. *Temas em educação especial*. São Carlos, 1:49-59. 1990.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 6a.ed. Cortez, São Paulo. 107 p.
- THOMAN, E.B. Changing views of the being and becoming of infant. In:_____. Ed. *Origins of the infant's social responsiveness*. N.York, John Wiley Sons, 1979. p.445-459.
- TOMASINI, M.E.A. *Educação Especial e deficiência Mental: da extração do saber ao exercício do poder*. Florianópolis, UFSC, 1994. 103p. (Dissertação).
- VYGOTSKY, L.S. *A formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984. 168 p.
- WALLON, H. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: _____. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Estampa, 1975. p.75-82.
- WALLON, H. Do ato ao pensamento: imitação e representação. In: WEREBE, M. & NADEL-BRULFERT J. Org. *Henri Wallon*. São Paulo, Atica, 1986. p.83-107.
- WARSHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993. 235p.

WARREN, D.H. *Blindness and early childhood development*. 2nd. ed.
New York, American Foudation for the Blind, 1989. 377p.

WIDNER, C. & TISSOT, R. *Os modos de comunicação do bebê:
posturas, movimentos e vocalises*. São Paulo, Manole, 1987.
179p.

ZILIOOTTO, M.C. O estatuto da criança e do adolescente e a
política de atendimento. *R. Bras. Cresc. Des. Hum.* São Paulo,
2: (1): 15-31, jan./jun. 1992.

ANEXO I
Protocolo do registro de episódio

Registro de Episódios nº _____(1)

(2) Identificação do Sujeito

(3) Nome do pesquisador auxiliar:

(4) Data: (a) horário:
(b) duração:

(5) Local:

(6) Pessoas presentes:

(7) Objetos e animais:

(8) Atividades desenvolvidas:

(9) Descrever a conduta da criança: (gestos, expressões, vocalizações, etc.

(10) Situação antecedente:

(11) Data do registro:

(12) Comentários:

(13) Uso de equipamento:

ANEXO II
Roteiro para o preenchimento

Registro de episódio - Preenchimento

- 1- nº fornecido pelo pesquisador
- 2- identificação do Sujeito: escrever as iniciais do nome da criança.
- 3- Nome do pesquisador auxiliar: escrever o nome de quem está fazendo o registro.
- 4- Data: dia em que ocorreu o episódio:
 - a) horário: a que horas ocorreu o episódio
 - b) duração: quanto tempo durou
- 5- Local: descrever o local em que ocorreu o episódio (se possível fazer um diagrama).
- 6- Pessoas presentes: descrever as pessoas presentes no local durante o episódio; quem era, idade, sexo, conhecida ou estranha à criança.
- 7- Objetos e animais: descrever os objetos ou animais presente na situação.
- 8- Atividades desenvolvidas: descrever as atividades que estavam sendo desenvolvidas com a criança no momento que iniciou o episódio, por exemplo: passeio, hora da estória, assistindo TV, durante o banho, conversa, etc...
- 9- Descrever a conduta da criança: anotar as ações da criança quando ela se referiu ao fato ausente. Ou seja, através do comportamento da criança perceber a ligação com algum objeto, animal, pessoa, ou evento que tenha ocorrido anteriormente.
- 10- Situação antecedente: descrever rapidamente o fato ausente relacionado pela criança.
- 11- Data do registro: dia e hora em que foi feita as anotações
- 12- Comentários: outras observações que queira acrescentar.
- 13- Uso de equipamentos: gravador. videotape, etc...

ANEXO III
Roteiro da entrevista formal

Roteiro para entrevista

Data:

Nome do pesquisador auxiliar:

Local:

I- Como vai?

- perguntar como está.
- Como passou a semana?
- se aconteceu algo de novo na rotina da criança.

II- Episódios

- conversar sobre os episódios ocorridos durante a semana;
- registro escrito ou oral;
- relato da mãe ou da educadora;
- pesquisadora discutirá e identificará os episódios.

III- Feedback

- baseados nos registros anteriores a pesquisadora deverá colocar os aspectos encontrados nos registros escritos, esclarecendo dúvidas e dando sugestões;

IV- Avaliação

- A mãe ou a educadora e pesquisadora deverão avaliar como foi, e sugerirem pontos para discutirem na próxima sessão.

ANEXO IV
Exemplos de duas entrevistas (íntegra)

Sessão com a mãe: Nina - criança: Carlos.

Realizada em 08/04/92.

M= Mãe

P= Pesquisadora

P:(...) Este parágrafo, que eu coloco, agora estou com um roteiro aqui, e vou fazer o seguinte, agora a gente já conversou já, já conversou, já aqui tudo que tinha de conversar. É que o primeiro dia, geralmente, tem um roteiro que eu sigo que é mais ou menos, geralmente nas primeiras sessões: Como vai? e aí depois eu relato um pouco sobre as questões dos episódios. Aí eu tento fazer umas relações, explicar para ti, dar um feedback, mais ou menos seguir este roteiro.

M: Então, essa daqui você acha que dá para fazer um comentário dele?

P: Claro.

M: Bem essa daqui foi um dia que eu estava me arrumando para sair para dar aula. E que estava no banheiro me maquiando e ele tem muito dessas coisas, que onde eu vou ele vai vai atrás. Só se tiver crianças diferente na casa ou alguma coisa muito lá atrativa ele não me acompanha por outros lugares da casa que eu vou. Caso contrário ele, sai de mascotinho junto também...

Risos

M: Então no banheiro me maquiando e coisa e tal. Aí ele de sabonete na mão, batom, quer passar batom quer se maquiar também, né?

P: hum, hum.

M: Então já deixo reservado um batom, lá daqueles que não tem mais nada, que só tem um restinho no fundo que é pra ele brincar. Então ele pega o batom. Então nesse dia, é ... a é..., eu não peguei, eu geralmente dou o batom inteirinho, naquele dia só entreguei o batom. Aí ele fez gesto que queria a tampinha do batom. Aí quando eu dei a tampinha aí ele quis guardar dentro da bolsa. Aí quando ele foi guardar dentro da bolsa foi que ele viu a presilha de cabelo, perguntou para mim o que era e eu falei só assim é uma presilha. Aí ele já pegou e falou: *A, ah...* Mostrou - cabelo - né?

P: Hum, hum...

M: Só de ver a presilha ele então, ele já se lembrou pela palavra, pela presilha, pelo objeto, não sei.

P: Hum, hum.

M: Mas ele já relacionou ao cabelo. A medida em que eu quase não uso, é raro eu usar. Vai ver que foi isso também, uma coisa que o Carlos fez, e que eu acho interessante. que ele tem uma, ele memoriza muito os objetos e de quem são os objetos. Então vamos supor: Se a D. Pega uma presilha minha, ele já fala:- *Mamãe, mamãe*. Ele aponta que é da mamãe. Num dia ela pegou uma sandália minha, que ela ia... Ele não queria deixar ela sair:- *Mamãe, mamãe*. E o guarda-chuva é a mesma coisa, então, ele guarda muito. Sem eu enfatizar que isso é meu. Coisa e tal...

P: hum, hum.

M: Ele me viu usando. Se ele vê isso em outra pessoa, roupa, qualquer coisa, ele já faz a denúncia. Sabe?

P: Hum, hum.

M: Então ele fica, ele se apega muito nisso. Então eu acho que é isso? a outra coisa foi o arranhão que ele levou e que eu estava na escolinha, ele veio, eu perguntei para ele o que era. Aí começou;- *Nha- nha -nhe*. A contar a história com toda aquela linguagem dele do: *Nha- nhé, nhã, nhã*. E reproduzir toda a cena se atirando no chão. Mostrando como ele tinha caído na escolinha, como que tinha sido. e várias vezes ele fez isso, ele repetiu isso aí?

P: hum, hum.

M: Por hoje a questão do jantar que ele viu que é sopa que era, sopa de feijão, que a D. chamou ele para comer, e quando ele viu o prato de sopa já foi direto no forminho para pegar as torradas. Tinha que ter torradas de novo, como estava.

P: Hum, hum.

M: É tinha outra coisa que pensei agora, que... Tem uma coisa assim no comportamento dele, que é assim muito interessante. Teve, já faz algum tempo, acho que faz umas três semanas que ele viu, na... Ele descobriu em fotografias, né?

P: hum, hum.

E: Já tinha se descoberto antes. Mas ele começou assim a se procurar nesses quadros que eu tenho na parede de fato. E não achava, não achava, não se achava.

Risos

E: Aí um montei num quadro do lado de cá onde tem ele. Quando ele se viu, né? Então, assim...

P: Hum, Hum.

Várias... durante uma vez por semana, eu preciso pegar o quadro colocar no colo dele. Aí ele:- *Ah, eu*.Pensa que eu não sei ...

Risos

M: E fica:- *ãh, eu...* E outra coisa que deixa ele alucinado. é ele se ver no video.

P: Hã...

M: Passo a fita dele no video, umas quatro, cinco vezes. Toda vez ele diz:- *é eu, eu, eu...* Ele fica que não acredita que é ele que está no video. Isso é uma coisa interessante dele.

P: Hum, hum.

M: O que você curte muito, e eles às vezes pedem álbuns de fotografia. Sabe?

P: hum, hum.

M: Também de todo, numa linguagem difícil de entender, mas, eu sei o que ele está querendo. que ele gosta de ficar vendo álbum de fotografia. E se identifica muito em criança, né? Qualquer bebê é ele.

P: Ah...

M: Então, ele não tem ainda, ele não se localiza, ele vê o R. ou outra criança da vizinha. Tudo é ele e ele. Ele agora, só vive à procura disso, a procura dele, à procura dele nas fotografias.

P: Essa nova, é interessante, né?

M: Essa é.

P: Eu estava até essa semana comentando com a C., justamente essa questão, que lembra que a gente tinha conversado, que você falou para mim que estava com dúvidas talvez, era isso mesmo.

Então o que eu comentei com a C., é que estou achando assim, muito interessante, é que as crianças apesar delas estarem no mesmo nível ou na mesma idade. Mas, cada uma tem uma forma de entender o contexto que ela está vivendo, né? E vocês de certa forma, estão interpretando, captando isso, esse é um processo de vocês, de estarem vendo como a criança está conseguindo fazer essas relações. Como ela está pegando um fato que ocorre, e o que é o novo para ele. Então aí, eu estava falando, eu acho interessante, antigamente nós estávamos fazendo, só episódios especificamente de imitação. Quando ocorria imitação imediata ou imitação diferida tal? E agora para a gente observar esse processo de como sai daquela imitação imediata é aquela, já te falei, imediata você faz um gesto e a criança faz imediatamente o gesto que você está fazendo. Enquanto que diferida é aquela.

M: Demora um pouco.

P: Exato. Então, prá gente tentar contextualizar tudo isso, a gente achou melhor está pegando tudo o que está ocorrendo, tá?

M: Hum...

P: Então não só a imitação, os episódios. Mas, todos os aspectos da criança, tipo que você está relatando, né? A C. e a D. estão hiper treinadas, já na imitação imediata e na imitação diferida., tal, elas já peneiram, enquanto que vocês ainda estão lá você e a S., eu estou até deixando, como são novas, estou deixando para pegar bem este contexto, porque agora eu estou pedindo para as meninas também estarem fazendo. A C. e a D. estão pegando tudo que é novo, tudo que é interessante que elas não viram ainda a criança fazendo tudo pela primeira vez que é para estar trazendo... Para justamente a gente estar pegando como está evoluindo e como são basicamente, até agora são três crianças... Então eu estava querendo justamente esgotar, sabe? Fazer uma análise a nível de contexto. Então na hora de escrever, pegar toda a parte do desenvolvimento da criança né? Essa parte, Como ela está se dando mesmo. Como ela está percebendo, não só na parte da imitação, mas a formação do processo cognitivo dela. Que a imitação é da onde vai sair a representação... Por exemplo, a própria palavra em si, já é uma representação. Então, antes da criança passar por todo esse estágio aí ela tem que passar pelos processos imitativos, até a linguagem se tornar por exemplo funcional, ela imita, imita tons, imita tudo. Em termos como a gente estava falando antes, ela pega o contexto e peneira aquilo que é importante. Se ele vê toda uma situação envolvendo um episódio, ah um episódio que eu achei bonito. Essa mesma que você falou do machucado na escolinha, né? De repente ele introduz todo o esforço dele para contar para ti. Como ele não tem toda linguagem estabelecida funcionalmente. Assim para chegar para ti, como nós agora. Se eu quiser contar uma estória para ti, tim-tim por tim-tim. Nós temos capacidade para fazer isso, mas ele ainda não está nesse estágio. Ele tem que utilizar o corpo para estar expressando isso, mas, isso daí é uma forma de representação dele de tudo que ele já viveu, né? Ele está relembrando aquilo pra ti, o que a gente está tentando justamente neste estudo é como isso se processa até ele utilizar a linguagem funcionalmente, que aí é basicamente onde a representação todinha está sintetizada. né? Mas, enquanto isso não ocorre como ela chega nisso, quais são os mecanismos que ele chega. Então é aí que a gente fala que a

memória da criança é sensório-motora, né? Que é todo um domínio de corpo e naquilo que ela está realmente sentindo no momento. Então quando eu peço para vocês estarem escrevendo tudo o que percebe que é de novo é justamente para gente perceber essa evolução. E outra coisa, um dado que eu estou vendo, é que em função da relação que vocês têm com eles. Vocês vão estar percebendo de maneiras diferentes. A D. é que vai estar percebendo de maneira um pouco mais uniforme porque o contexto dela é exatamente restrito, que é ali na escola. Ela vai estar pegando as crianças ali na escola que no início do estudo foi esse que eu queria ter o máximo de controle da situação, mas aí eu pensei que pela casa, aí tem uma generalidade, assim enorme, né?

M: Hum, hum.

P: Então você consegue pincelar bem mais as coisas. Mas tem muita coisa que ela vai levar para casa que viveu aqui, dentro desse contexto que ele vai estar...

M: Então, O Carlos tem uma coisa assim I., já que você está colocando as coisas de pegar esse geralzão. Por ele ser o segundo filho, né? Até assim, o que é normal. A gente está muito na fase de exploração ainda de conhecer a criança, principalmente se não tem contatos, não conhece o desenvolvimento da criança. Agora no segundo, como você já teve o primeiro, e o primeiro você já explorou mais. Eu vejo uma coisa assim no Carlos que é muito interessante. Ele é fiel aos rituais.

P: Hum, hum.

M: Sabe o rito de dormir né. Que eu sou uma pessoa assim disciplinada, ele segue a risca minha disciplina. Então vamos supor, vamos dormir, então, nós temos que primeiro lavar as mãos, se o pezinho estiver sujo, lavar os pés e escovar os dentes. Ele não escova os dentes, mas ele quer pegar a escova, com a pasta e fica lá né, mordendo, mas você tem que ficar lá fazendo. Se eu por acaso, vou pôr ele pra dormir, sem fazer isso, ele me cobra. Percebe?

P: Hum, Hum.

M: O R. já não me cobra, ele me cobra, o que ele ,me cobra é a roupa de dormir tal qual eu acostumei. Não tem essa de, vamos supor, se está muito calor eu quero botar uma camiseta, não.

Risos

M: Assim quando eu vou trocá-lo quero botar uma camiseta, não.

Risos

M: Assim quando eu vou trocá-lo que eu dei banho, então vamos colocar a roupa então ele quer que eu coloconele, agora né, ele está querendo que eu ponha a cueca, o short e tem que pôr a camiseta também, se eu quiser que ele fique só de shorts porque está calor, tem que por a camiseta e depois a sandália. Sandália que ele chama de "sandala", mãe. Ele só sai com a sandália, com a sandália nos pés, coisas assim que o R. eu determinava mais, né?

P: Hum, hum.

M: Fica descalço ou vai ficar só de shortinho. Ele, não. Ele mantém aquilo. E outra coisa que ele faz e muito é pegar a mamadeira, vem traz ela e guarda no lugar dela. Ele faz isso com as roupas. Vamos supor, se ele tirou uma roupa aqui, a fralda ou qualquer coisa. Ele cata a fralda, ele leva as coisas num

cestinho dele lá no banheiro. Ele não deixa as coisas dele, roupa dele esparramada.

P: Hum, hum.

M: É uma coisa que me chamou atenção nele, porque o R. não fez, não faz, né?

P: Hum, hum.

M: Faz se for solicitado para fazer, o Carlos tem dessas coisas de ser, mais disciplinado, mais organizado. Sem que eu enfatize, eu não faço esse tipo de cobrança. E nem assim, como se fala nem fico trabalhando nessa idade, já para que ele tenha esse tipo de ato, uma porque eu acho cedo para ficar exigindo isso. É uma coisa bem natural dele. Ele faz esse tipo de coisa, também não é que aconteceu outro dia. Eu também nunca vi, que o R. nessa questão do xixi de do cocô, bem cedo o R. se acostumou... Mas o Carlos, já nesse ponto já não. Um dia ele pegou o xixi e começou a dar banho na cachorra, sentou do lado dela...

Riso

M: Ele tem outro lado extravagante, né?

Risos

M: Ele tem essa, eu já explico para ele, falo xixi, então vejo quando ele está numa situação diferente, pessoas diferentes coisa e tal... Ele não fez xixi, assim, na frente. Muito difícil escapar. Ele me chama. Daí eu levo no banheiro. Quando está só a gente. Ele está com essa mania de fazer o xixi, pisar no xixi, quer fazer festa com o xixi.

Risos

M: Uma outra coisa assim que o R. também nunca tinha feito, né?

P: Hum...

M: E ele não faz isso. Eu acho que ele já sabe o local. Acho que é cedo também mas é uma idade que começa já saber pedir qual o local para fazer. Essa semana mesmo foi a primeira semana que eu pus ele para fazer cocô no batente, ele fez xixi, viu o cocô e ficou contente: - Ah... o cocô. Mostrava, sabe? Mas não tem demonstrado grandes vontades de se disciplinar nisso. E nas outras coisas também é acentuada a disciplina dele. Tirar coisa do lugar vai lá e bota.

P: Qual outra coisa que você acha para...

M: Uma outra coisa que ele gosta de fazer e me chama a atenção é dirigir, que comparado ao R. como agora. Ele entra no carro, ele quer ir no volante, ele dirige, e liga, e mexe nas chaves, mexe no botãozinhos do carro. fazendo de conta que está dirigindo. Imitando mesmo a gente. Ele curte muito fazer isso, pegar a chave ele quer "ele" abrir o carro. Toda a manhã que a gente sai ele quer por chave, ele quer abrir e coloca a chave no... Ah... como que chama onde dá a partida? E ele coloca a chave direitinho e ele: - Ah-o-á... Mostra que ele já pôs a chave lá.

P: Hum, hum.

M: O R. nunca deu atenção para isso, mas ele tem uma admiração pelo carro, quando está dirigindo, buzinar, ele gosta de buzinar. Isso chama atenção.

P: E vocês identificam alguma coisa própria de vocês quando estão dirigindo, algum gesto, quando ele está dirigindo, alguma coisa, assim, ou não, ou é de forma mais genérica, ou alguma relação. Essa da torrada eu achei interessante e essa da presilha, a relação que ele fez. Mas da torrada ele ter lembrado, assim, né?

M: Depois de uma semana ter associado o prato.

P: Bem eu acho que tem muita coisa a partir do momento que você observa essas coisas, acaba acontecendo, mesmo né? Mas dando aí um feedback pelo que você está me colocando, daí do seu trabalho, trabalho mesmo. Uma hora dessa você aí cansada e eu aqui, falando sobre o desenvolvimento infantil. Meu Deus...

Risos

M: Além de ser mãe tem que aguentar essas coisas...

Risos

M: Tem que contribuir...

Risos

P: Colocando uma coisa pra ti, eu não li, vou levar para casa para dar uma olhadinha no que você fez, no que você escreveu, pois acho que fica mais fácil. Na outra vez que eu vir eu falo para ti, se falta alguma coisa que precisa ser acrescentado ou não. É a primeira vez que você está fazendo, eu prefiro fazer em casa com mais calma, e dá para você um feedback. Porque eu percebi é... no seu relato, aqui descreve a conduta da criança, está bem relacionada o que ele estava fazendo na hora. Eu cheguei a explicar isso para ti...

M: É mais eu achei que aqui...

P: Você fez os dois, mas não tem problema, não é? Esse aqui tem os dois. Mas acho que a dinâmica você já pegou mesmo. Viu? Ai você fazendo esses relatos já deu bem... Mas, ótimo, agradeço imensamente. Você pegou bem.

M: Mas eu acho I. que ele está num momento que acho que está tendo pouco ou está difícil de observar. Não sei como é que está se dando essa coisa. Mas essa recordação sabe, como hoje o negócio da torrada, né? Que relacionou, foi lá no forinho buscar. Esse tipo de coisa ele não está fazendo.

P: Mas, não é, realmente não é diariamente também, assim, vai da sua percepção, que isso é muito. São coisas muito rápidas, por exemplo, Não sei se a C. chegou até te contar do San...

(...) Você também está aprendendo a perceber isso. Mas, é com o tempo, você como a primeira fez está perfeita. Entende? já está, pegou bem. você vai percebendo sua própria evolução aí da outra, você consegue captar mais. E não, assim, todos os dias mesmo. Por isso que já estou dando u tempo razoável, né? que dá, mas às vezes lembra. Eu também tenho que ter um tempo para fazer a relação por que agora que você começou a perceber. Entende, a partir do momento que você percebe é que você vai conseguir fazer as relações com o passado. Ah, porque ele fez isso, por exemplo, (...) a criança que vai dando pistas para ti. A gente vai tentando entender e interpretar porque de repente, sempre tem uma relação. Mas, isso é o tipo de coisa que você vai observando com o tempo e vai fazendo a relação, porque aí vai envolver uma relação tua de perceber, mas é isso, com o tempo você vai se aperfeiçoando...

Realizada em 01/06/92

P= Pesquisadora

E= Educadora

P: Início da sessão.

P: Já estou aqui, o quê? Com quem foi?

E: Com o Carlos.

I: Ah, do Carlos tenho pouco, né? Ainda bem, porque eu não estou conseguindo falar com a Nina.

E: é, o San ele, né? Faltou, assim.

P: Mas, eu gostei desse aí que você estava falando da massinha.

E: é.

P: Hum, Hum.

E: Você sabe? Quer ver um dia que a gente estava, que a gente estava, um dia que ele subiu... é que ele não fica, né? Foi assim: - *Faz força San. Mas eu não aguento a cara que ele faz.*

Risos

E: Bom, e depois a semana passada ele faltou, ele ficou de férias.

P: Isso.

E: Então, mas com o Davi aconteceu assim, vou relacionar o San. O San estava viajando, né? E a gente estava esperando todo mundo aqui dentro, aí que eles chegaram e foram pra sala lá fora, aí eu falei assim, o Carlos falou: - *Cadê o San, cadê o San?* Aí eu falei: - *O San não veio, o San foi passear, né?* E continuou andando: - *Cadê o San? - O San foi passear foi pro Rio de Janeiro, ele foi passear. Né?* Aí o Davi: - *Foi pro Rio de Janeiro, foi, foi?* Então, tudo bem. Aí eu tava fazendo um trabalhinho, né? - *Cadê o San, cadê o San?* Fez um, é a adoração, o San é...

Risos

E: Aí: - *O San foi passear, O San não veio? Só no outro dia que ele vai vir. Passou, isso era na quarta-feira, aí na outra semana que o San veio, não, na quarta, hum na quarta, depois o San chegou e veio na escola na quinta-feira, que eu não vim, né? Isso aconteceu na quarta, na quinta-feira, aí na sexta-feira ele faltou, assim nas sextas ele não vem, então na sexta-feira ele faltou, aí o Davi falou assim: - *Cadê o San. né? - Cadê o San?**

Aí o Carlos falou assim: - *Cadê o San A.? San, San.*

Risos

Aí o Davi: - *O San foi pro Rio de Janeiro.*

Risos

E: Mas o San já tinha voltado, né?

P: é, é, mas ele...

E: Ele, ele lembrou que eu tinha falado pro San, como eu tinha falado do San, que ele tinha ido pro Rio de Janeiro, né? tinha ido passear. *O San foi pro Rio de Janeiro, A.? Ele falou.*

Risos

E: Aí eu falei: - *Não, o San veio já, já, o San não veio ontem? Hoje ele faltou, mas ele já chegou. Já chegou é. Ele fala: - Já chegou é.*

Risos

E: Acho que ele lembrou, né? Porque depois um dia que ele sentiu a falta, então, na hora em que ele sentiu a falta, ele lembrou,

né? Que...

P: E aí ele relacionou isso com a primeira vez, e já tinha passado uma semana mais ou menos.

E: É.

P: Olha.

E: E, ainda quinta feira ele veio.

P: Isso, é interessante, porque está envolvendo todo o grupo.

E: É.

P: Então, é, está vendo, está é precisando... Você viu que rico isso?

E: Hum, hum.

P: Quer dizer que aqui a interação que ele está, que ele está desenvolvendo aqui, é toda uma interação de, a própria interação social em si.

E: Isso.

P: É de conhecimento do outro. Então, de repente é, por exemplo, como você fala que eles gostam do San. Ah, então tudo isso está demonstrando isso mesmo. Toda uma relação afetiva está também envolvida aí.

E: Jamais vi uma sala tão unida, se assim pequenininhos, porque eles brincam, às vezes não brincam juntos. É um ao lado do outro e tal. Mas, quando assim, ficam no pomar, eles vem pra sala, eles procuram e não acham, já ficam desesperados:- *Tia, cadê, cadê?* Você fala:- *Ah, então, deixa ele aí. Ele que ficar aí.* Mas, eles ficam numa preocupação, que eles voltam, eles ficam puxando, não quer que fiquem. São nossa super...

Risos

P: Outra coisa que você pode também estar relacionando, quando, se o contexto estiver envolvendo mais de um né? Mesmo as crianças novas, você está relatando também. Acho que não teria nenhum problema, porque aí a gente vai estar vendo o grupo. Porque o ano passado, eu tenho algumas coisas que você acabou relatando. [A criança] presente era o Carlos, embora esteja se referindo ao San.

E: É.

P: Agora, se você quiser, esse ano como o grupo está maior e ter alguma situação que esteja emergindo no grupo e está envolvendo, o grupo todo ou alguma coisa, você acha interessante está colocando, como estas e aí eu acho que fica, né? Tem alguma coisa que possibilita estar contextualizando, eu acho que vai estar só enriquecendo o dado. Nossa! é muito interessante.

E: É. Mas agora também na hora em que eu estava indo falar com o Davi? O S. chegou e eu fui ver se tinha, mais papel, aí eu falei:- *Vamos lá Davi pra ver se o S. trouxe o papel.* Só que ele chegou e ele não viu a moto, então o S. subiu, falou comigo. Aí o Davi chegou pro S. e falou assim:- *Quebrou a moto é? Cadê a moto, quebrou?*

Risos

E: Aí eu falei assim:- *Sei lá, o S. que vai falar.* É, eu fiquei assim. Deve ser, não sei, porque o pai dele tem moto, e às vezes...

P: Este é o?

E: O Davi.

P: O Davi.

E: Agora eu falei assim, pensei comigo:- Acho que quando a moto não está lá, alguém fala que quebrou alguma coisa. Porque ele veio falar:- *Quebrou a moto? Quebrou é?*

P: Ah... uma coisa que a Suzi mandou perguntar pra ti, em relação a isto, se você já ensinou ou cantou uma música do Noé? Já?

E: Já.

Risos

P: Como que é a tua música? Vamos ver se é...

Risos

E: é assim:-

"Lá vem o seu Noé
Comandando o batalhão
Macaco vem sentado
Na corcunda..."

P: Ah, está jóia, ah está.

E: Por que?

P: Porque ela cantou, ele pediu pra ele cantar a música, e ele não sabia.

E: Hum...

P: Só que aí ela cantou, ela sempre canta pra ele no hora de dormir.

E: Hum...

P: Só que aí, mais uma vez, ele foi e cantou inteirinha. Aí, ela ficou abismada. Porque, como ele sabia a letra da música toda. Se acabei de cantar.

Risos

E: Hum...humm.

P: E aí, ele sabia a música, foi até uma parte lá, ela deixou. Aí, ela falou que queria saber se você tinha ensinado. Ah, então já. Porque da lagartixa ela sabia, as a do seu Noé...

E: Da lagartixa, da, da onça pintada eles adoram, que começa assim, eles falam:

"Onça pintada
Quem foi que te pintou
(Daí falo o nome de alguém)
Foi o Davi
Que por aqui passou."
Aí eu comecei a fazer assim:
"Tempo de areia
Fazia poeira
(Porque eu queria que o tempo, não vou fazer)
Tempo de areia
(só pra ver se pode ser)
Risos
(Relação, você pode ou não fazer)
Tempo de areia
(Então)
Pega essa menina
Pela ponta da areia."

E eles adoram, e eles cantam. O G. canta a música todinha, comecei, eles cantam, sabe? até engraçado, porque eles cantam tudo.

Risos

P: Fazem os gestos também?

E: Fazem.

P: Era isso que a gente precisava saber, então aí já constata, já constatamos.

E: Hum, hum.

P: Ah, mais alguma coisa?

E: Ah, do Carlos?

P: Ah, tá... deixa eu ver se...? Tá gravando...

E: Bom, foi, deixa eu ver que dia? eu até marquei aqui. Na sexta-feira, dia 22, é 8:40hs.

Risos

E: É mas, deixa eu marcar. Então a gente estava sentado assim, fazendo bolo, né? estava, estava sentada do lado da A. e ele do... tinha eu a A., o R. e ele. E ele pegou um, um, uma jarra, tá? Ele sozinho ficou lá brincando, aí ele pegou, pegava o copinho e falava:- *leite, leite*. Aí daqui a pouco ele falou assim:- *Bro-ló-ló-ló*. E virava:- *Bro-ló-ló-ló...*". Aí mexia:- *Bro-ló-ló...*

Risos

E: Como se fosse fazendo bolo no liquidificador:- *Bro-ló-ló...*E ficou um tempão.

P: Oh...

E: Aí mudava de lugar e ia pro lugar e ficava assim:- *Bro-ló-ló...* é o maior barato, o Carlos imitando o...

E: Ah! ele fazia o barulho com a boca.

P: Ele fazia o barulho:- *Bro-ló-ló...*Aí virava:- *Bro-ló-ló*.

P: E mexia aqui.

E: Por que ele imitava, aqui então, ele mexia aqui.

P: Ah! que legal esta.

E: Esta foi.

P: Superou todas, ah... puxa.

E: Que nem, porque o da E., o F., ele tem um é, cortador de grama, então ele faz, pega a vassoura e começa:- *Brummm, brummm*.

Risos

Aí ele vai cortar, mas o... Ele é maior do que o Carlos. O Carlos tem...

P: Hum, e está na mesma classe?

E: Não, em outra classe. Tem três anos. E lá vai ele: *Bruummm...*

P: E aí tem que perguntar prá Nina quem é que faz bolo lá... mas que interessante, ele demonstrou que estava fazendo um bolo?

E: Estava, ele estava fazendo um bolo.

P: Ah, ele falou. Pega o leite, pega o leite e aí o leite, ele pegou alguma coisa assim, já?

E: É, com a pazinha, ele pegava a, a areia. O leite, aí ele enroscava.

P: E aí ele colocava...

E: *Tia é Leite? É leite*. E ele Falou.

P: E na hora ele, colocava lá no liquidificador, lá. E ele...

E: Porque era comprido o, a jarra.

P: Era uma jarra mesmo?

E: Azul, comprida.

P: E aí ele colocava areia dentro...

D: Botava areia e na hora que tava bem assim em cima, ele falava:- *Bro-ló-ló...* Aí dava uma mexidinha:- *Bro-ló-ló...*

Risos

P: Fantástico, gente ele... que coisa...

E: Você tem que ver, só ele pra fazer essas coisas.

P: Dois anos é pouco pra ele já está com esse tipo de...

E: Logo de manhã ele chegou, aí eu fui pegar uns materiais pra eles lá na biblioteca e tinha que ver... Uns materiais de casinha. E eu falei:- *Tá, então a gente vai brincar lá na sala.* Peguei algumas coisas e deixei aqui no canto pra levar pra sala. Aí eu levei na sala da E., chegou o R. e a A. estava aí. E ele foi pra lá, estava a E. brincando com as crianças daqui a pouco. O Carlos está aqui? Onde está o Carlos? Aí eu fui espiar ele lá na casinha. E hoje que ele foi tirar pra fazer comida. Eu fui lá, fiz comidinha, fazendo.

P: Ah, interessante, muito bom. Estas coisas também que você achar que é interessante, que é diferente, assim, que você acha, que chama a tua atenção, você pode escrever também, ou trazer aqui pra gente estar discutindo, entende?

E: Hum, Hum...

P: Eu acho aí é que está, porque a gente não está mais se limitando, a gente quer saber o quê está acontecendo nessa fase, como que ele se apropria disso, como ele representa, entende?

E: Hum, humm.

P: Então não importa se foi meu, nós já mudamos assim, nós ampliamos. Não estamos olhando só o fato, porque a gente percebeu que esta fase é, ela é muito mais rica do que só a imitação, dentro da imita... A imitação é um, é um detalhe aí, então nós estamos mais agora preocupados em ter o todo aí, entende? Então aí se você puder estar anotando ela, o todo em si, não necessariamente aí, só a parte da imitação, mas tudo que você achar interessante e tal, essa do Carlos, foi fantástico, realmente.

Risos

E: Foi, eu pensei, será que a I. vai gostar?

P: Lindíssimo, lindíssimo, ah! que bom, estou contente Danna de ver você aí com seu repertório, criando o seu repertório.

Risos

P: Ah, mas é isso. Você tem alguma coisa escrita?

E: Nada.

P: Olha Danna. Outra vezes você escreve uns episódios lindíssimos, aí ah! aí eu falei assim: *Mas, agora ela tira férias.*

E: O quê?

Risos

P: Não quer mais escrever.

E: Não.

P: E está com uns episódios desses. Eu quero que você se lembre, viu? Está precisando de papel? Não está?

E: Não.

P: Porque deve estar lá, mas acho que com a quantidade... vou deixar uns aqui contigo.

E: Tudo Bem.

P: Depois eu tiro mais. Mas tudo bem. Você acha que uma nesse período está bom? Que mais uma vez por semana mais, ou...

E: Acho que está bom.

P: Então quinze dias?

E: Está

P: Está legal?

E: Está

P: Mas, agora na de quinze dias e vou querer... Ah, vê esta da, da massinha, acho que poderia ser alguma coisa assim.

E: Hum, hum.

P: E aí se você tiver, eu vou por aqui Danna. Uma coisa que eu vou quere que você também possa anotar...

E: Pode ver também esse negócio da massinha com a C.? Porque ela, a C. é que dá a massinha pra ele. Então...

P: Sei, ah... boa lembrança.

E: *Força San*. Pra ver se ele faz. Lá ou às vezes ele faz só aqui e não faz lá.

P: Eu vou marcar este daqui e falar com a C. Agora outra coisa que eu ia falar pra ti, se você tem é, o que eu gostaria que você anotasse ou você me dissesse, está relacionado a linguagem de cada um deles. Assim como é o que está... As palavras que eles já falam? como que está a linguagem de cada um? Se você anotar, eu acho que esse tipo de linguagem, acho que esse se você anotar fica melhor, mas acho que esse daí você tem que ter um registro. Esse daqui não.

E: Esse aqui não?

P: Isso. Pode escrever numa folha.

E: Tudo que eles falam, assim...

P: O que você achar significativo e se houve alguma alteração. Pro exemplo: O San está falando as palavras: Tchau, Tau, essas palavras. O Davi fala frases: Tal tal tal... Pega alguma coisa que simboliza, aquela semana, se você não tiver tempo de registrar, tá? Tipo assim, a palavra da semana, do San nova, foi essa. A frase tal. Entende? Se você contextualizar, legal, se não conseguir, normal?

E: Hum, hum.

P: Mas, tenta colocar, porque a gente está percebendo, que tem todo um paralelo entre a linguagem e o desenvolvimento...

E: Sabe o que acontece? Por que o San fica, como é:- *Tá, tá, tá, tá...* Sai uma coisa assim estranha e ele é assim, quando ele está correndo. Está brincando ele fica:- *Tá, tá...* Isso daí, a mesma coisa sempre quando está correndo e quando está brincando. E o G., que, primeiro brinca muito com o San. Mas, o San acabou de chegar na escola e o G. começa:- *Tá, tá...* E aí os dois começam:- *Tá, tá...* O mesmo sabe? O mesmo som.

P: Hum, Hum, Ah você pode colocar. Você fica falando as coisas para mim e eu dou trabalho pra você. Não, mas é que aí eu tô, é a gente está querendo acompanhar essa questão da linguagem, aí por exemplo é uma situação de interação, né? Através da linguagem...

E: Eu até perguntei pra C., como que, ele fala "tia", porque várias vezes, ele fala assim:- *Bia, Bia*. Sabe? Uma vez eu deixei ele no banheiro, que ele faz xixi só se não tiver ninguém perto. Quando eu cheguei no banheiro, era aniversário, acho que do F., ele chega, aí fui atender a A. e ele estava e ele estava:- *"Bia, Bia. Ai eu falei assim, ele está chamando alguém... Já vou San, já vou. Ai ele falava:- Bia, Bia Ai eu cheguei, acabou. Hum, aí eu tirei ele e tudo. E depois ele não conseguiu porque é baixinho, conseguiu pegar o bolo. Ai ele falava:- Bia, Bia Eu pus o bolo para ele, Uma duas ou três vezes. Bia, Bia E pegava o bolo pra ele, pus o garfinho para ele comer. Então, até falou*

assim...

P:- Ah, tudo bem, eu estava perguntando sobre ti e sobre a massinha. Certo. Perfeito. Ai vou deixar marcado então pro dia quinze, meio-dia.

E: Tá, dia quinze.

P: É segunda-feira, daqui a quinze dias. Obrigada Danna por hoje...

ANEXO V
Síntese dos registros de episódios

Síntese dos Registros dos Episódios:**Criança: San -Mãe: Carla - Educadora: Danna****Episódio 1: "Músicas típicas de rodeio"**

Ocorrido em 22/08/91 na residência;

San: 18:8 - Relatora: mãe

Síntese: A criança sonolenta ao escutar o som de um caminhão de propaganda convidando para o rodeio, despertou e emitiu sons aproximados.

Situação antecedente: Audição de músicas sertanejas, participação em rodeios, programa da TV;

Episódio 2: "A boneca"

Ocorrido em 10/09/91 na escola;

San:18:26 - Relatora: educadora;

Síntese: A criança repetiu os gestos da professora ao pegar uma boneca.

Situação antecedente: San observou a ação da professora com a boneca dez minutos antes;

Episódio 3: "Agronomia"

Ocorrido em 14/9/91 durante passeio;

San: 19:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Após a mãe falar: "Vamos ver os bezerros lá no pasto!" San começou a correr em direção ao estábulo.

Situação antecedente: Na semana anterior a mãe, o pai e a criança foram passear neste mesmo local;

Episódio 4: "Zoo"

Ocorrido em 15/09/91 durante passeio;

San: 19:01 - Relatora: mãe;

Síntese: Ao ver os animais nas jaulas, a criança apontou e tentava fazer os gestos dos animais e verbalizava: "Grarr-Grrr".

Situação antecedente: Dois dias atrás San olhou na escola um calendário ilustrado com animais e emitia o mesmo som para os animais que via.

Episódio 5: "Roupa de palhaço"

Ocorrido em 17/09/91 no berçário;

San: 19:3 - Relatora: educadora;

Síntese: A criança ofereceu roupa de palhaço para a educadora durante atividade de brinquedo livre;

Situação antecedente: Educadora havia se vestido de palhaço dias antes durante atividade na Brincoteca;

Episódio 6: "Palhaço de pano"

Ocorrido em 19/09/91 no berçário;

San: 19:5 - Relatora: educadora

Síntese: A criança repetia os gestos da educadora com um palhaço enquanto essa não olhava para ele diretamente;

Situação antecedente: Alguns segundos antes a educadora cantarolando segurava e balançava o brinquedo;

Episódio 7: "Alphabet farm"

Ocorrido: 18/09/91 na residência;

San: 19:4 - Relatora: mãe

Síntese: A criança solicitou de diferentes modos à mãe para assistir a um videotape.

Situação anterior: A criança assistiu ao programa dias anteriores;

Episódio 8: "Carrinhos & Caminhões"

Ocorrido em 23/09/91 na residência;

San: 19:9 dias - Relatora: mãe;

Síntese: Após a mãe ter mudado os brinquedos na estante, San retirou-os e recolou os brinquedos que estavam no local anteriormente;

Situação antecedente: Dez dias atrás os carrinhos estavam arrumados na segunda parte da estante;

Episódio 9: "Trenzinho"

Ocorrido em 24/09/91 na residência;

San: 19:10 - Relatora: mãe;

Síntese: A criança, após a mãe contar estória sobre dois trens, levantou de sua cama, pegou o trenzinho e emitiu o som: "whooo, wheee"

Situação antecedente: Audição da estória contada pela mãe;

Episódio 10: "O Calendário"

Ocorrido em 24/09/91 no berçário;

San: 19:10 - Relatora: educadora;

Síntese: Ao ouvir a educadora imitando os sons de animais San chamou-a e pegando-a pela mão levou até a copa onde havia um calendário com figuras de animais;

Situação antecedente: Seis dias atrás a educadora mostrou o calendário para o grupo.

Episódio 11: "Macaco Simão"

Ocorrido em 10/10/91 no berçário;

San: 19:25 - Relatora: educadora;

Síntese: Ouvindo a educadora cantar, a criança se dirigiu a ela e fez os gestos da brincadeira Macaco Simão;

Situação antecedente: A criança observou a educadora cantando e brincando de Macaco Simão;

Episódio 12: "O avião"

Ocorrido em 30/10/91 no berçário;

San: 20:16 - Relatora: educadora;

Síntese: Ao conversar sobre meios de transportes a educadora perguntou sobre o avião e San ergueu a mão e disse: "taaal".

Situação antecedente: Quando estavam no pomar ao passar um avião as crianças gritavam e acenavam em direção ao mesmo.

Episódio 13: "O porco-espinho"

Ocorrido em 04/11/91 no berçário;

San: 20:21 - Relatora: educadora;

Síntese: A educadora pediu para San mostrar o livro de estórias para os outros colegas, a criança mostrou a capa, pôs a mão na figura de um porco-espinho e retirou-a cobrindo com outra mão e vocalizou: "Sss ai!!".

Situação antecedente: Duas semanas atrás a educadora mostrou a figura do porco-espinho e ao conversar dizia: "Sss ai!! machuca".

Episódio 14: "A queda"

Ocorrido em 19/11/91 n berçário;

San: 21:5 - Relatora: educadora;

Síntese: San observou a queda do colega e saiu correndo para a direita, "caiu" e ficou olhando para educadora que disse: "Ai coitadinho do San ele caiu". A criança atenta, sorriu.

Situação antecedente: Uma criança do grupo vinha correndo pela esquerda, tropeçou e caiu... E a educadora fez um comentário.

Episódio 15- "O passarinho"

Ocorrido em 19/11/91 no berçário;

San: 21:5 - Relatora: educadora;

Síntese: Durante o lanche San olhou para o muro acenando e verbalizou: " Taal..." a educadora então falou: "Hoje o passarinho não está aí, né San?"

Situação antecedente: Dias atrás na hora do lanche, a criança viu um passarinho no muro. A educadora atentou para o fato, comentando para o grupo.

Episódio 16: "O código"

Ocorrido em 16/12/91 durante viagem;

San: 22:2 - Relatora: mãe

Síntese: Ao chegar na casa dos avós San olhou para o avô, levantou um dedo e depois acenou. Repetiu estes gestos em outras ocasiões.

Situação antecedente: No primeiro contato com o avô este levantou o dedo indicador para a San que fez o mesmo. Em seguida o avô acena e a criança repete.

Episódio 17: "Imitando o tio"

Ocorrido em 13/02/92 na residência;

San: 23:30 - Relatora: mãe;

Síntese: O tio deitou na cama de bruços, a criança imediatamente deitou-se ao lado na mesma posição;

Situação antecedente: A mãe observou a criança em outras situações repetindo os gestos do tio.

Episódio 18: "Imitando a menina"

Ocorrido em 02/92 durante passeio;

San: 24 meses - Relatora: mãe

Síntese: Durante o passeio no parque San repetiu consecutivamente por uma hora os gestos de uma menina de 6 anos.

Situação antecedente: Observou as ações da menina;

Episódio 19: "Imitando macaco"

Ocorrido 21/03/94 no berçário;

San: 25:13 - Relatora: mãe;

Síntese: A criança observava o tio imitando o som de porco. San começou então a imitar os gestos de macaco;

Situação antecedente: Observou o pai imitando macaco, e assistiu a um vídeo sobre os animais.

Episódio: 20: "Minhoca"

Ocorrido 04/92 no berçário;

San: 26:00 - Relatora: educadora;

Síntese: Quando a criança recebeu a massinha pegou, passou na mesa, aproximou-a da bochecha e soltou um beijo.

Situação antecedente: Na primeira vez (12/3) que brincaram com a massinha a educadora enrolava e cantava a música: "Minhoca...me dá um beijoca..."

Episódio 21: "O telefone"

Ocorrido 04/92 no berçário;

San: 26:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Ao ouvir o apresentador de programa dizendo: "ligue para nós..." San saiu do quarto e foi em direção ao telefone, tirou o fone do gancho e começou a falar.

Situação antecedente: A criança brincava com o telefone e dizia que conversava com o colega do berçário.

Episódio 22: "O mar"

Ocorrido 15/05/92 durante viagem;

San: 27:1 - Relatora: mãe;

Síntese: Ao ver o mar pela primeira vez, San apontou e falou: "Uco..."

Situação antecedente: Quando via ou queria água a criança se expressava pedindo suco.

Episódio 23: "Imitando cachorro"

Ocorrido 12/06/92 no berçário;

San: 27:29 - Relatora: educadora

Síntese: A criança imitou o cachorro e a educadora deu "comidinha" dizendo: "Que bonitinho".

Situação antecedente: No dia 03/06 San corria pelo parque quando tropeçou e começou engatinhar verbalizando: " au-au..." A educadora se aproxima e brinca de faz de conta com a criança.

Episódio 24: "Setting Bull"

Ocorrido 06/92 na residência;

San: 28:00 relatora: mãe

Síntese: Ao ouvir o pai chamar o irmão de "crazi horse": San falou "setting bull" o seu próprio apelido;

Situação antecedente: O pai apelidou as crianças e as chamava consecutivamente;

Episódio 25: "Festa Junina"

Ocorrido 20/06/92 na residência;

San: 28:00 - Relatora: mãe

Síntese: A mãe perguntou pra criança sobre a festa junina. Como não respondia começou a cantar e San olhou-a e sorriu.

Situação antecedente: A criança participava dos ensaios da festa.

Episódio 26: " Os avós"

Ocorrido 11/07/92 durante viagem;

San: 28:27 - Relatora: Mãe

Síntese: A criança correu em direção aos avós ao avistá-los deixando-os pegá-lo no colo;

Situação antecedente: A criança tinha se encontrado com os avós há seis meses atrás.

Episódio 27: "Os peixinhos"

Ocorrido 11/07/92 durante viagem;

San: 28:27 - Relatora: mãe;

Síntese: Chegando na casa do avós, segurou nas mãos do pai e apontou e levou-o em direção ao riacho e falava: "Pish..."

Situação antecedente: Durante a última visita (seis meses atrás) a criança acompanhada por adultos sempre levava pão para os peixes.

Criança: Davi; Mãe:Suzi; Educadora: Danna

Episódio 1: "MAc Donald's"

Ocorrido 01/92 durante passeio;

Davi:24:00 - relatora mãe;

Síntese: A criança, ao passar de carro por uma serralheria com grades pintadas de amarelo e uma galinha amarela com crista e bico vermelho, disse: "Olha o Mc Donald's, não, não é..."

Situação antecedente: Durante as férias a criança visitou um parque da lanchonete.

Episódio 2: "A massinha"

Ocorrido:25/02/92 no berçário;

Davi:25:22 - relatora: educadora;

Síntese: Próximo do término da atividade Davi levantou-se e disse: " Vamos guardar os brinquedinhos e fazer massinha". Pegou o vidro e a educadora interveio.

Situação antecedente: Na semana anterior, no mesmo horário e local, a educadora levantou-se dizendo: "Vamos guardar a bandinha..."

Episódio 3: " A chupeta"

Ocorrido 09/03/92, no berçário;

Davi:26:6 - Relatora: educadora;

Síntese: A criança pegou a chupeta da mochila e deu para a educadora guardar;

Situação antecedente: Outra criança do grupo trazia a chupeta todos os dias e a educadora pedia a chupeta e guardava no bolso.

Episódio 4: " A sandália"

Ocorrido: 02/92, na residência;

Davi: 25:00 - Relatora: mãe;

Síntese: A babá perguntou se a sandália era nova e Davi respondeu levantando o pé: "É do Carlos!"

Situação antecedente: No dia anterior, durante a saída do berçário, a educadora comentou com a mãe a troca de sandálias.

Episódio 5: "Chicletes"

Ocorrido em 26/03/92 - na residência;

Davi:26:23 - relatora: mãe;

Síntese: Ao ver a mãe pela manhã Davi pediu-lhe os chicletes.

Situação antecedente: Na noite anterior, a criança e seu irmão encontraram uma caixa de chicletes. A mãe distribuiu dois e prometeu dar mais no dia seguinte.

Episódio 6: "As malas"

Ocorrido em 03/92, na residência;

Davi: 26:00 - Relatora: mãe

Síntese: " A mãe deu uma bolsa para Davi que a encheu de pequenos brinquedos, fechou e colocou sob os ombros e disse: "Vamos embora. Eu já estou com a coisa"

Situação antecedente: " A mãe guardava remédios dentro de uma mala. Ao sair, a mãe pegava as malas e falava que já estava tudo pronto;

Episódio 7: "Caminho da Agronomia"

Ocorrido em 04/92, durante passeio;

Davi: 27:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Indo para o shopping, a mãe mudou o itinerário. Davi percebendo reclamou dizendo que não queria voltar para casa;

Situação antecedente: A criança fazia muitos passeios para agronomia sendo um dos caminhos para ir ao shopping.

Episódio 8: " Carros"

Ocorrido em 13/04/92 locais familiares;

Davi: 27:10 - Relatora: mãe;

Síntese: A criança nomeava diferentes carros e identificava-os com seus donos: vizinhos, mãe de colegas, pessoal da escola.

Situação antecedente: O tio mostrou o carro novo e interesse da criança por carros.

Episódio 9: "Colar de pérolas"

Ocorrido em 05/92 - na saída do berçário;

Davi: 28:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Ao ver a mãe a criança disse: "Você está bonita hoje, mãe!"

Situação antecedente: A criança antes de sair de casa, queria brincar com o colar que mãe usava junto com uma nova blusa. Ao colocar uma roupa nova a mãe sempre elogiava.

Episódio 10: "Aniversário do urso branco"

Ocorrido 17/05/92, na residência;

Davi: 28:14 - Relatora: mãe;

Síntese: Durante um aniversário de faz de conta a mãe com as crianças juntaram vários bonecos. Davi perguntou pela babá.

Situação antecedente: Cada vez que a mãe fazia bolo as crianças inventavam que era aniversário de alguém e a babá sempre participava.

Episódio 11: "A TV"

Ocorrido: 12/06/92 - no berçário;

Davi: 29:09 - Relatora: educadora;

Síntese: A criança mexia numa tv de papelão e disse: "O tia Danna, vou pôr na tv gudula...Olha um botão, não pode mexer, a tv fica maluca, fica sem imagem, tem que apertar aqui ó e acabou!"

Situação antecedente: Assistia tv com a mãe. Educadora comentou com a mãe o episódio e esta falou que era o único jeito dele não mexer.

Episódio 12: "Mochila"

Ocorrido: 05/92 - na residência;

Davi: 28 meses - Relatora: mãe;

Síntese: Ao sair de casa a criança disse à mãe: "Nós estamos esquecendo minha mochila".

Situação antecedente: O pai antes de sair sempre checa se não estão esquecendo de alguma coisa.

Episódio 13: "Balão de ar quente"

Ocorrido: 06/92, na residência;

Davi: 29:00 - Relatora: mãe;

Síntese: O pai tentava convencer a criança ao usar o banheiro prometendo mostrar os balões. Davi responde: "Balão não, eu já vi!"

Situação antecedente: A família foi ver o campeonato de balonismo.

Episódio 14: " Gestos e expressões"

Ocorrido em 06/92, na residência;

Davi: 29:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Davi fazia gestos parecidos com os do irmão durante a troca de roupa. Fingia que conversava com avó pelo telefone repetindo a postura e expressões da mãe.

Situação antecedente: O irmão, quando não queria fazer as coisas, gesticulava muito. A mãe falava freqüentemente por telefone com a avó.

Episódio 15: "Canções"

Ocorrido em 05/92 - no carro;

Davi: 28:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Durante o trajeto casa-escola a criança cantava algumas canções e pedia para mãe cantar também.

Situação antecedente: Ao dormir, Davi pedia para a mãe cantar;

Episódio 16: "Sala de artes"

Ocorrido 06/92, no berçário;

Davi: 29:00 - Relatora: educadora;

Síntese: Davi terminou a atividade, levantou-se, abriu a porta e falou bem alto: "Sala de artiss!"

Situação antecedente: Depois do lanche o grupo vai para sala de jogos e em seguida para sala de artes

Criança: Carlos; Mãe: Nina; Educadora: Danna;**Episódio 1: " O arranhão"**

Ocorrido em 07/04/92, na residência;

Carlos: 24:29 - Relatora: mãe

Síntese: Quando a mãe perguntou para Carlos a respeito do arranhão na perna, ele balbuciando correu e se jogou no chão, mostrando como acontecera.

Situação antecedente: A queda na escola.

Episódio 2: " Maquiando"

Ocorrido em 14/04/92, na residência;

Carlos: 25:04 - Relatora: mãe;

Síntese: A criança a ver a mãe se maquiando pediu o batom e passou. Perguntou o que era um objeto e mãe diz: "Presilha" e ele colocou no cabelo.

Situação antecedente: Observava a mãe se maquiando e se penteando.

Episódio 3: "O bolo"

Ocorrido em 29/5/92, no berçário;

Carlos: 26:20 - Relatora: educadora

Síntese: A criança em brincadeira livre colocava areia numa jarra e mexia com uma pá, a educadora perguntou o que ele estava fazendo e este respondeu: "Bolo".

Situação antecedente: Observação da mãe ou da babá fazendo bolo.

Episódio 4: " O suco"

Ocorrido em 05/06/92, no berçário;

Carlos: 26:26 - Relatora: educadora;

Síntese: A criança vocalizava fazendo som de liquidificador e encaixando duas peças de brinquedo. A educadora perguntou o que Carlos estava fazendo ele responde: "Suco..."

Situação antecedente: Observação da atividade em casa.

Episódio 5: "Imitação do irmão"

Ocorrido em 05/92, na residência;

Carlos: 26:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Tudo que o irmão fazia ou dizia, Carlos repetia imediatamente.

Situação antecedente: Observação do irmão.

Episódio 6: "O banho"

Ocorrido em 12/07/92, na residência;

Carlos: 28:00 - Relatora: mãe;

Síntese: A mãe acabara de tomar banho com a criança quando Carlos pede para mãe pular.

Situação antecedente: A babá, após o banho costumava pular para escorrer a água.

Episódio 7: "Casa da babá"

Ocorrido em 12/07/92, na residência;

Carlos 28:00 - Relatora: mãe;

Síntese: A criança perguntou para a mãe onde estava a babá que responde na casa dela. Carlos fala na casa do N.

Situação antecedente: A criança visitou a casa da babá que morava com o namorado.

Episódio 8: "Saia da babá"

Ocorrido em 20/07/92, na residência;

Carlos 28:11 - Relatora: mãe;

Síntese: A criança viu a babá usando uma determinada saia, perguntou, gesticulando se ela ia dançar lambada;

Situação antecedente: A babá, durante uma brincadeira com as crianças, dançou usando aquela saia.

Episódio 9: " Permissão"

Ocorrido em 07/92, na residência;

Carlos: 28:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Toda vez que Carlos queria fazer alguma coisa que não era permitido, ele falava que um adulto familiar ausente havia deixado.

Situação antecedente: Observação das circunstâncias.

Criança: Gil; Mãe: Solange; Educadora: Mônica;

Episódio 1: "Reconhecimento de Pessoas"

Ocorrido em 09/92 - durante passeio;

Gil: 15:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Gil passava a mão no rosto, pescoço, nos braços, às vezes nos cabelos da pessoa que se aproximava dele.

Situação Antecedente: A mãe ensinou a criança a passar a mão no rosto das pessoas para conhecê-las e e dizia seus nomes para ele identificá-las.

Episódio 2: "A teara"

Ocorrido em 10/92, na residência;

Gil: 16:00 - relatora: mãe;

Síntese: A criança tirava o arco da cabeça da mãe, brincava, colocava-o na própria nuca e na cabeça;

Situação antecedente: Passava a mão nos cabelos da mãe;

Episódio 3: "Parabéns"

Ocorrido em 11/92 - na residência;

Gil: 17:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Gil em posição de concentração murmura a melodia "Parabéns".

Situação antecedente: A família começou a cantar esta melodia para Gil, três meses antes de seu primeiro aniversário.

Episódio 4: "O assobio"

Ocorrido em 12/92 na residência;

Gil: 18:00 - Relatora: mãe

Síntese: Ao ouvir o pai assobiar, Gil respondia com um grito com som similar.

Situação antecedente: O pai ao entrar em casa, sempre assobiava para a criança;

Episódio 5: "Veículos"

Ocorrido em 02/93, na residência;

Gil: 20:00 - Relatora: mãe

Síntese: Quando Gil escutava o som de uma moto ou carro emitia um som diferenciado conforme o veículo: moto som de aceleração e carro som contínuo.

Situação antecedente: Durante os passeios mãe comentava tudo que passava. Enquanto brinca se a mãe escutava algum som dizia do que era.

Episódio 6: " O Aniversário"

Ocorrido em 27/02/93, no clube

Gil: 20:29 - Relatora: mãe;

Síntese: A criança ao escutar a melodia, batia palmas. Quando as crianças começarem a brincar Gil, segurado pela mão da mãe, começou a andar e a brincar e gritava animado.

Situação antecedente: Sua própria festa de aniversário;

Episódio 7: "Os carrinhos"

Ocorrido em 03/93 na residência;

Gil: 20:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Ao brincar, a criança identificava com os pés e as mãos um carrinho e emitia o som do motor de carro.

Situação antecedente: A mãe explicava para a Gil o que era um carro, pegando-a em suas mãos tocavam nos carrinhos assim como levava-o até a garagem e repetia os gestos.

Episódio 8: " O toque"

Ocorrido em 15/03/93, no berçário;

Gil: 20:17 - Relatora: educadora;

Síntese: Gil aproximou-se da professora tocou-a roçando a testa e cabeça.

Situação antecedente: A educadora relatou ter visto pela

primeira vez aquelas ações.

Episódio 9: "Reconhecimento do espaço físico"

Ocorrido em 18/03/93, no berçário;

Gil: 20:20 - Relatora: mãe;

Síntese: A criança empurrava os berços e escalava-os. Em seguida engatinhava até a borda do tapete e colocava a mão no piso, depois tocava com os joelhos alternadamente o piso e a lajota.
Situação antecedente: Arrastava-se sob o tapete.

Episódio 10: "A sala"

Ocorrido em 01/04/93, no berçário;

Gil: 21:04 - Relatora: educadora;

Síntese: A criança engatinhava sob o tapete e o piso, ficava de bruços e mexia com os pés nas mesinhas, cadeirinhas e lixeira.

Situação antecedente: Gil ficava na postura de bruço sempre procurando algo para mexer.

Episódio 11: "O cachorro"

Ocorrido em 14/04/93, no berçário;

Gil: 21:16 - Relatora: educadora;

Síntese: Um cachorro apareceu no parque e as crianças ficaram eufóricas. A auxiliar falou: "Olha Gil um cachorro"; a criança então disse: "Au-au...".

Situação antecedente: Músicas e estórias sobre animais.

Episódio 12: "Andando no parque"

Ocorrido 15/04/93, no berçário;

Gil: 21:17 - Relatora: educadora;

Síntese: Ao chegar no parque Gil vocalizou: "Au-au..."; A educadora que o cachorro não estava lá. Logo após Gil caminha sózinho em direção à educadora que estava reunida com um grupo de crianças cantando e rindo.

Situação antecedente: A criança andava no parque de mãos dadas com a educadora ou a auxiliar.

Episódio 13: "Atirei o pau no gato"

Ocorrido em 16/04/93 - no berçário;

Gil: 21:18 - Relatora: educadora;

Síntese: Durante o banho a educadora cantava a canção: "Atirei..." Gil começou a sussurrar a melodia;

Situação antecedente: A educadora cantava com o grupo várias canções durante a hora da roda.

Episódio 14: "O banho"

Ocorrido em 17/04/93 - na residência;

Gil: 21:19 - Relatora: mãe;

Síntese: Após a mãe dar banho Gil gesticulava como lavar as mãos, o peito, a barriga e os braços.

Situação antecedente: A cada banho a mãe nomeava cada parte do corpo e comentava todas suas etapas.

Episódio 15: "Minhocão"

Ocorrido em 26/04/93, no berçário;

Gil: 21:28 - Relatora: educadora;

Síntese: A educadora convidou as crianças para brincarem no minhocão; Gil balançou a cabeça recusando.

Situação antecedente: Brincadeiras livres de passar por baixo dos objetos.

Episódio 16: "Andar sozinho"

Ocorrido 27/04/93 - no berçário;

Gil: 21:29 - Relatora: educadora;

Síntese: Gil ao chegar no parque vocaliza: "Au-au...piu-piu..." ; a educadora falou que não havia nenhum bicho por ali. Em seguida Gil levanta do local próximo da educadora e dirige-se sozinho para a roda onde estavam os brinquedos;

Situação antecedente: Ao chegar no parque a criança fica sempre próxima às educadoras.

Episódio 17: "O Choro"

Ocorrido em 04/93, na saída do berçário;

Gil: 21:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Ao buscar Gil, a mãe perguntou para ele se brincou... se as crianças choraram muito... Gil vocaliza em tom alto : "HAM...HAMMM..." A mãe então perguntou se ele também havia chorado. Gil vocaliza em tom baixo: "Ham...haamm..."

Situação antecedente: O próprio choro e os das crianças.

Episódio 18: "Lavando as mãos"

Ocorrido em 04/05/93, no berçário;

Gil: 22:06 - relatora: educadora;

Síntese: Vindo do parque ao entrar na sala, Gil se dirigiu até a pia e colocou dentro suas mãos.

Situação antecedente: Ao chegarem do parque as crianças auxiliados pelas educadoras, lavam suas mãos.

Episódio 19: "Reconhecimento da educadora"

Ocorrido em 06/05/93, no berçário;

Gil: 22:08 - Relatora: educadora;

Síntese: A criança segurou no tornozelo da educadora e disse: "Tia Moni". A educadora perguntou quem era e Gil responde: "Tia Moni".

Situação antecedente: A criança tocou a educadora em outras ocasiões.

Episódio 20: " A queda"

Ocorrido em 27/05/93, no berçário;

Gil: 22:29 - Relatora: educadora;

Síntese: A criança caiu indo do parque para sala e chorou muito, algumas pessoas presentes se apavoram.

Situação antecedente: Em suas caminhadas, às vezes se chocava contra paredes ou portas e se recuperava rapidamente.

Episódio 21: "Bochecha"

Ocorrido em 27/05/93, na Fundação;

Gil 22:29 - relatora: mãe;

Síntese: A criança estava na sala de recurso em atividade orofacial quando a professora falou: "bochecha" Gil tocou as bochechas com as mãos deixando sair o ar.

Situação antecedente: No berçário cantavam canção sobre a bochecha acompanhada de gestos.

Episódio 22: "Palavras"

Ocorrido em 28/05/93, no berçário;

Gil 23:00 - Relatora: educadora;

Síntese: Gil brincava com outras crianças quando, de repente, começou a pronunciar: "tia, Gege, menino, au-au, piu-piu, miau-miau, além de imitar o que a educadora lhe pedia.

Situação antecedente: A educadora conversava com as crianças a respeito do cotidiano incluindo os animais.

Episódio 23: "As bolachas"

Ocorrido em 28/05/93 - no berçário;

Gil: 23:00 - Relatora: educadora;

Síntese: A criança tocou nas bolachas dentro de um pequeno pote de plástico e disse: "Ram-ram..."

Situação antecedente: Durante o lanche Gil explorava o pote tocando e colocando na boca.

Episódio 24: "O cheiro"

Ocorrido em 30/05/93, na residência;

Gil: 23:02 - Relatora: mãe;

Síntese: Quando a mãe perguntava: "Gil fêz cocô?". Ele respondia: "Fchhh..." Franzindo o nariz e colocando a mão atrás na calça como se fosse tirá-la.

Situação antecedente: Ao trocar as fraldas a mãe conversava com Gil, e às vezes a mãe dizia: "Fchh...que catinha!"

Episódio 25: "As vogais"

Ocorrido em 05/93, na residência;

Gil: 23:00 - Relatora: mãe;

Síntese: A criança, no quarto começou a repetir as vogais e dava muitas gargalhadas.

Situação antecedente: Na sala a mãe ajudava a irmã de Gil fazer suas tarefas de português, falando em voz alta as vogais e semi-vogais.

Episódio 26: "O espirro"

Ocorrido em 05/93, na residência;

Gil: 23:00 - Relatora: mãe;

Síntese: O pai espirrou e Gil repetiu o gesto emitindo o mesmo som com precisão.

Situação antecedente: Seu próprio espirro e de outras pessoas.

som com precisão.

Situação antecedente: Seu próprio espirro e de outras pessoas.

Episódio 27: "Canções"

Ocorrido em 01/06/93, no berçário;

Gil: 23:00 - relatora: educadora;

Síntese: Durante a rodinha a educadora e o grupo cantavam, a cada canção Gil emitia um som mais marcante como: "miau... piu-piu..."

Situação antecedente: Sussurrava a melodia.

Episódio 28: "Música & Dança"

Ocorrido em 01/06/93, no berçário;

Gil: 23:00 - Relatora: educadora;

Síntese: A educadora e mãe conversavam quando Gil segurou nos joelhos dessa e começou a dançar e cantarolar determinada música.

Situação antecedente: Gil dançava e cantarolava em casa com sua irmã uma música de sucesso no rádio.

Episódio 29: "Imitando risadas"

Ocorrido em 30/06/93, no berçário;

Gil: 24:02 - Relatora: educadora;

Síntese: O grupo estava brincando e cantando quando a educadora se aproximou de Gil rindo alto. Este começou então a rir.

Situação antecedente: A criança repetia com muita frequência as risadas da educadora.

Episódio 30: "Explorando & Vocalizando"

Ocorrido em 04/07/93 - no berçário;

Gil: 24:06 - Relatora: educadora;

Síntese: Enquanto as educadoras trocavam as crianças, Gil se levantou e andou sozinho pela sala. Vocalizando tocava as paredes, portas etc...

Situação antecedente: Andava pela sala acompanhado da educadora.

Episódio 31: "O bolo"

Ocorrido em 30/07/93 - residência dos avós;

Gil: 25:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Criança brincava na cozinha quando avó abriu o forno para cuidar do bolo. Ele falou: "Boio vocó, hum gostoso..."

Situação antecedente: Gil gostava muito de bolo. Quando a mãe fazia, além de lhe explicar, ela sugeria que ele colocasse a mão na baterieira.

Episódio 32: "Nomes dos amigos"

Ocorrido em 07/93 - casa dos avós;

Gil: 25:00 - Relatora: a mãe;

Síntese: A criança estava sentada à mesa com os primos e aí a mãe comentou que precisava ir embora, pois Gil ia voltar para o colégio, rever a educadora e seus amigos. Seguidamente Gil pronunciou o nome dos amigos.

Situação antecedente: A mãe sempre fazia comentários sobre o colégio e falava o nome de seus amigos.

então escolhia uma varinha que tivesse um tamanho médio.
Situação antecedente: Durante um passeio a mãe pegou uma de eucalipto e mostrou para Gil.

Episódio 34: "Vassourinha"

Ocorrido em 03/08/93 - na residência;

Gil: 25:06 - Relatora: mãe;

Síntese: A criança estava deitado na cama quando sua mãe começou a escovar o tapete. Gil se levantou e vindo pelo corredor falou: "Vassouinha, vassouinha..."

Situação antecedente: Ele brincava com uma vassoura pequena, além disso a mãe lhe explicava a sua utilidade.

Episódio 35: "Estranhando"

Ocorrido: 03/08/93 - no berçário;

Gil: 25:06 - Relatora: educadora;

Síntese: Quando Gil chegou na sala a educadora abraçou-o e beijou-o, mas este chorou muito e ficava próximo da educadora Mônica a maior parte do tempo.

Situação antecedente: No semestre anterior Gil era muito apegado a auxiliar que durante as férias saíra de licença.

Episódio 36: "Festa dos Pais"

Ocorrido em 05/08/93 no berçário;

Gil: 25:08 - Relatora: educadora;

Síntese: Os pais estavam na sala e as crianças estranharam. Gil permaneceu segurando nas mãos da educadora;

Situação antecedente: Durante a Festa Junina Gil ficava sempre próximo da educadora;

Episódio 37: "Penteando os cabelos"

Ocorrido em 05/08/93, na residência;

Gil: 25:08 - Relatora: mãe;

Síntese: A mãe estava escovando os cabelos. Gil se aproximou e agarrando-se nas pernas dela disse: "Penteando cabelo".

Situação antecedente: Cada vez que tomava banho, ao lavar a cabeça, a mãe comentava que ia pentear o cabelo da criança para ela ficar bonita.

Episódio 38: "Sala nova"

Ocorrido 06/08/93 - no berçário;

Gil: 25:09 - Relatora: educadora;

Síntese: Ao mudar de sala as crianças estranharam. Gil ao entrar no Hall se dirigia sempre para a sala antiga.

Situação Antecedente: Conhecia bem o caminho anterior;

Episódio 39: "Chamando a educadora"

Ocorrido em 10/08/93 - no berçário;

Gil: 25:13 - Relatora: educadora;

Síntese: Estavam todos sentados, cantando, quando Gil se levantou e dirigindo-se à educadora, abraçou-a, passou a mão sobre sua cabeça e disse: "Tia Mônica".

Situação antecedente: Pronunciava o nome da educadora abreviado. Por ex. "Mo-ni"

Episódio 40: "O corpo"

Ocorrido em 13/08/93- no berçário;

Gil 25:16 - Relatora: educadora;

Síntese: Depois de cantar algumas canções, a educadora falou para as crianças sobre as partes do corpo. E perguntava onde ficava cada uma delas, Gil como todas outras crianças, indicava-as colocando a mão sobre elas.

Situação antecedente: Exercícios e canções mostrando as partes do corpo.

Episódio 41: "Cotonetes"

Ocorrido em 13/08/93 - na residência;

Gil: 25:16 - Relatora: mãe;

Síntese: A mãe havia dado banho em Gil ao enxugá-lo nomeava todas as partes do corpo. Quando falou vamos enxugar a cabeça e os ouvidos ele então falou: "Mamãe, cotonete!"

Situação antecedente: Como um ritual a mãe descrevia para a criança o que estava fazendo e usando durante o banho.

Episódio 42: "Nomeando objetos"

Ocorrido em 16/06/93, no berçário;

Gil: 25:19 - Relatora: educadora;

Síntese: A criança caminhava pela sala nomeando os objetos que tocava: "cama, porta, parede, armário, mesa, sapato do menino..."

Situação antecedente: Tocava os objetos mas sem nomeá-los.

Episódio 43: "Animais"

Ocorrido em 17/08/93, no berçário;

Gil: 25:20 - Relatora: educadora;

Síntese: A educadora levou pequenos animais para a sala de aula as crianças estavam eufóricas. Ao colocar cada bicho nas mãos de Gil ela nomeava-os e ele repetia.

Situação antecedente: Estórias e canções sobre os animais.

Episódio 44: " Os sapatos"

Ocorrido em 20/09/93 na residência;

Gil: 25:23 - Relatora: mãe;

Síntese: A diarista limpava o quarto e ao guardar os sapatos batias as solas uma na outra. Gil estava próximo dela e falou: "Sapato papai"; nos sapatos da mãe disse: "Sapato mamãe".

Situação antecedente: A criança calçava um dos sapatos ou chinelo e andava pela casa.

Episódio 45: "Formando frases"

Ocorrido em 23/08/93, no berçário;

Gil: 25:26 - Relatora: educadora;

Síntese: As crianças estavam sentadas sobre o tapete, brincando com os arcos. Gil então começou a dizer "Pega nego, pega bolinha; Passear de carro vruumm-vruumm; Ham-ham chocolate; Que foi nego; Toma toma nenem; Remédinho; Bota sapato".

Situação antecedente: Falava palavras soltas.

Episódio 46: "Pipoca"

Ocorrido em 24/09/93, na saída do berçário;

Gil: 25:27 - Relatora: mãe;

Síntese: Ao sair do colégio passando por um carrinho de pipoca estacionado Gil disse: "Mãe pipoca, mãe pipoca" não querendo com isso atravessar a rua.

Situação antecedente: Comeu pipoca em outros locais.

Episódio 47: "Cachorrinho"

Ocorrido em 27/08/93 - na vizinhança;

Gil: 25:29 - Relatora: mãe;

Síntese: Gil passeava com seu pai e encontraram um vizinho. Durante a conversa, um cachorro passava por ali quando Gil falou: "Cachorrinho bonitinho!" O vizinho surpreso comentou: "Como? Eu dei banho ainda há pouco no cachorro...".

Situação antecedente: A mãe havia aproximado alguns cachorros da mesma raça para que Gil tocasse.

Episódio 48: "Nomeando veículos"

Ocorrido em 28/08/93, na residência;

Gil: 26:00 - Relatora: mãe;

Síntese: Durante o passeio matinal com sua mãe Gil dizia: "Moto" ao ouvir passar uma motocicleta, "Carro" para os veículos pequenos e "Caminhão" para os ônibus e caminhões.

Situação antecedente: A mãe e as irmãs sempre que passavam desses veículos falava o que era e para que servia.

Episódio 49: "Procurando a bola"

Ocorrido em 23/09/93 - no berçário;

Gil: 26:26 - Relatora: educadora;

Síntese: Todos brincavam quando Gil se levantou do tapete e dirigiu-se sozinho para a caixa de brinquedos e dizia: "Pegar a bolinha, mais embaixo, pro lado, achou a bolinha". Foi tirando os brinquedos até encontrar a bolinha.

Situação antecedente: Pegava objeto dentro das caixas e caminhava pela sala.

Episódio 50: "Ensaaios"

Ocorrido 03/10/93 - no berçário;

Gil: 27:05 - Relatora: educadora;

Síntese: Durante os ensaios do Festival de Valores todas as crianças participavam embora Gil e um dos seus coleguinhas tivessem chorado muito.

Situação antecedente: Ensaaios da Festa Junina.

Episódio 51: "Festival de Valores"

Ocorrido 05/10/93 - no berçário;

Gil: 27:07 - Relatora: educadora;

Síntese: Gil chorou muito e ficou próximo da educadora no transcorrer da apresentação.

Situação antecedente: Festa Junina e ensaios.

Episódio 52: "Areia"

Ocorrido em 17/10/93 no berçário;

Gil 27:19 - Relatora: educadora;

Síntese: No parque, Gil procurava um brinquedo tocando vários

objetos, sentou-se, colocou os polegares sobre as pálpebras, e tentou ajoelhar-se. Enquanto isso, a educadora chamava atenção de uma criança por jogar areia na cabeça do colega. Gil passou as mãos no chão e começou a jogar areia para todos lados, repetindo várias vezes. Em seguida deitou-se com barriga sob a areia e continuou jogando areia nele mesmo. Logo em seguida todo o grupo participava.

Situação antecedente: Contato gradativo com a areia.

Episódio 53: "Reproduzindo estórias"

Ocorrido em 22/10/93 - no berçário;

Gil: 27:24 - Relatora: educadora;

Síntese: A educadora contava a estória de Branca de Neve... enquanto isso Gil andava pela sala; às vezes tocava em alguns colegas. No final da estória a criança começa a repetir a narração.

Situação antecedente: Cantava as canções aprendidas em casa ou na escola.

Episódio 54: "Mudança de rotina"

Ocorrido em 08/11/93 - no berçário;

Gil: 28:11 - Relatora: educadora;

Síntese: Quando a educadora apresentou os novos brinquedos, Gil recusou-os e quis pegar os antigos na caixa.

Situação antecedente: A criança demonstrava-se insegura em situações novas;

Episódio 55: "Imitando a educadora"

Ocorrido em 09/11/93, no berçário;

Gil: 28:12 - Relatora: educadora;

Síntese: A Criança repetia o que a educadora falava. As vezes dirigia-se aos coleguinhas no mesmo tom dela.

Situação antecedente: Participação das atividades do grupo.

Episódio 56: "A sandália"

Ocorrido em 09/11/93 - no berçário;

Gil: 28:12 - Relatora: educadora;

Síntese: Educadora pediu às crianças se aproximarem de Gil para ele tocar nas sandálias e nos pés. Pediu a Gil para também mostrar-lhes a dele que era nova e segurava-a em suas mãos. No entanto este escondia-a ao se aproximar um dos colegas.

Situação antecedente: Exploração dos objetos novos.

Episódio 57: "Mobilidade"

Ocorrido em 09/11/93 no berçário;

Gil: 28:12 - Relatora: educadora;

Síntese: Gil caminhava tranquilamente pela sala, procurava os objetos quando um deles cai de suas mãos.

Situação antecedente: Explorava o ambiente próximo de si.