

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**ASPECTOS DA LINGUAGEM, EM SITUAÇÃO DE CONTAÇÃO
DE ESTÓRIAS, DE UMA CRIANÇA CEGA E COM SÍNDROME DE
WILLIAMS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carolina
Severino Lopes da Costa
Aluno: Murilo Roberto Malaman

São Carlos

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Murilo Roberto Malaman

**ASPECTOS DA LINGUAGEM, EM SITUAÇÃO DE CONTAÇÃO
DE ESTÓRIAS, DE UMA CRIANÇA CEGA E COM SÍNDROME DE
WILLIAMS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de graduação em
Licenciatura em Educação Especial, na
Universidade Federal de São Carlos, sob
a orientação da Prof^a Dr^a Carolina
Severino Lopes da Costa.

São Carlos

2013

Aos meus pais.

Ao Ni.

À minha irmã.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais por todo o esforço empreendido para que eu estudasse, por me ensinarem o valor da educação, do amor, do trabalho, e da honestidade. Muito obrigado!

Agradeço aos meus avós pela preocupação e carinho, especialmente a minha avó Olga pelas orações!

Agradeço a minha irmã pela amizade e apoio, pelos cafés (gelados), doces, conversas noite a fora! Amo você!

Tia Lete e tia Márcia, sempre torcendo! Muito obrigado!

Agradeço a Professora Doutora Carolina Severino Lopes da Costa (leia-se Carol), por aceitar me orientar em um momento delicado, por orientar este trabalho com dedicação, respeitar o meu ritmo, acreditar em meu potencial e atender a todos os meus chamados (que não foram poucos!). Admiro a profissional e pessoa que você é, Carol! Muito obrigado!

Agradeço a Professora Doutora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (leia-se Cris Lacerda – como todos a conhecem) com quem tive um bom encontro nesta universidade. Agradeço-lhe imensamente por aceitar ser banca deste trabalho, pelas inúmeras conversas (muitas das quais nos “corredores da vida”) desde o primeiro ano, por me apresentar Vygotsky, e por tudo o que me ensinou. Sou imensamente grato!

Agradeço a Professora Mestre Giovana Mendes Ferroni, que aceitou tão prontamente ser banca desta pesquisa. Agradeço pela generosidade, pelas vezes que me atendeu e por todas as sugestões! Admiro a trajetória que você está construindo.

Agradeço especialmente a ONG que permitiu a realização deste trabalho e toda sua equipe. Agradeço especialmente a Isa e a Maria: pelo acolhimento, por tudo me ensinaram, por acreditarem na vida e espalharem infância(s)!

Agradeço aos meus “abores”: Aline Marques e Rafael Pinto, sem vocês meus dias “ufscarianos” não seriam os mesmos!

Agradeço a Andreza Gonzalez, amiga de todas as horas! Pelos passeios, conversas, brigas, noitadas, ajudas...

Agradeço a Arlete pelo colo, pelas advertências, pela amizade sincera, e por trocas várias.

Agradeço ternamente, emocionadamente, especialmente, necessariamente e com imensa gratidão – a Cris Kotaki! Ah, japa! Sua amizade, seu abraço, seu ouvir, sua generosidade, sua fé (e fé em mim!) certamente me constituíram e me fizeram um ser humano melhor! Sou eternamente grato pelo apoio, pelas mensagens em momentos tão in-esperados, pelos livros (que não devolvi ainda! rsrs), e por tudo que pudemos compartilhar! Muito obrigado! Foi um presente poder ter lhe conhecido!

Agradeço a Eliane Malvestio, por me ajudar na busca da academia (e da vida!). Sou eternamente grato à você desde a primeira vez em que a vi (no R.U.)!

Agradeço a Monica Cruvinel: professora, amiga, mulher, resistente! Obrigado por exercitar comigo o poder da vida em oposição ao poder sobre a vida!

Agradeço aos pedagos: Flavio, Leandro, Gabi, Vanda, Jéssica, Eder, Paulinha, João, Mah Petri, Larissa...

Agradeço a meus amigos e colegas durante os dias e noites “a la San Charles”: Aline Anami, Dani Pietrafeza, Bia Campos, Cami (Por filmar esta pesquisa também! Sou eternamente grato!), Karen, Chai, Jéssica, Aline Mercêz, Carol, Lucas, Giani, Titi, Débora, Willians, Leandro, Letícia, Allan, Jeff, Diego, Zorel, Sadam...

Agradeço ao Julio pelas com-vivência e pelos dias de alegria, tristeza e emoções várias.

Agradeço a Monica Menezes e a Leticia Verdicchio pelos papos cabeça, pelos papos descontraídos, pela poesia...

Agradeço a Larissa (pelo gravador que ajudou nesta pesquisa também) e a Tamires, amigas pretas: com vocês aprendi a força da raça e da cor!

Agradeço carinhosa e imensamente a Isis: mulher-com-deficiência, professora, amiga, guerreira! Aprendi tanto com você! Muito obrigado por todas as vezes que me acolheu e trocou comigo!

Agradeço ao I-mago da Unesp/Rio Claro, especialmente ao Professor Doutor César Leite e a Luana, pelo acolhimento e possibilidade de aprendizagem. Aproveito a oportunidade para agradecer o Professor César por me proporcionar uma visão outra de criança e infância.

Na mesma lógica agradeço as Professoras Doutoradas Anete abramowicz e Andrea Moruzzi, que me mostraram outras possibilidades de entender a infância e a educação! Muito obrigado!

Agradeço a Maíza pela amizade, papos, postagens e trocas tão sinceras!

Agradeço ao Rafael (emo) pela parceria e pelo encontro.

Agradeço ao Dave por todo apoio e afeição sincera.

Agradeço ao Amilcar pelas noites que me ouviu-leu, e pela amizade sempre oferecida gratuitamente.

Agradeço a todos os colegas do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar, a todos os professores, funcionários, e àqueles que por ventura esqueci de citar! Um obrigado especial à Beth, à Carla, à Aline, à Ana Paula e à Adriana.

Agradeço a Ana Paula Stival Webber por todos os sábados, sextas, terças... que já passamos e ainda vamos passar juntos! Muito obrigado pelas reflexões e por acreditar em mim!

Meu muito obrigado a todos!

Agradeço a Deus pela proteção e pela vida!

Carinho especial a Pretinha, Preta e Athos: rabinhos abanando, latidos, choros, passeios e muito carinho!

(Meu despertador em muitas manhãs
são-carlenses)

“Somebody once told me
The world is gonna roll me
I ain't the sharpest tool in the shed
She was looking kind of dumb
With her finger and her thumb
In the shape of an "L" on her
forehead

Well the years start coming
And they don't stop coming
Fed to the rules and I hit the ground
running
Didn't make sense not to live for fun
Your brain gets smart
But your head gets dumb

So much to do, so much to see
So what's wrong with taking the back
streets
You'll never know if you don't go
You'll never shine if you don't glow

Hey now you're an All Star
Get your game on, go play
Hey now you're a Rock Star
Get the show on, get paid
And all that glitters is gold
Only shooting stars break the mold

It's a cool place and they say it gets
colder
You're bundled up now
But wait 'til you get older
But the meteor men beg to differ
Judging by the hole in the satellite
picture

The ice we skate is getting pretty thin
The waters getting warm
So you might as well swim
My world's on fire, how about yours
That's the way I like it
And I never get bored

Somebody once asked
Could you spare some change for
gas?
I need to get myself away from this
place?
I said yep what a concept
I could use a little fuel myself
And we could all use a little change

Hey now you're an All Star
Get your game on, go play
Hey now you're a Rock Star
Get the show on, get paid
And all that glitters is gold
Only shooting stars break the mold”

All Star – Smash Mouth

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
(a) Linguagem e Educação Infantil.....	14
(b) Conceituação de deficiência visual e Síndrome de Williams.....	18
(c) Embasamento teórico.....	22
OBJETIVOS.....	26
MÉTODO.....	28
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	35
Momento inicial.....	36
Considerações sobre o momento inicial.....	50
Reconto de “os três porquinhos”.....	50
Considerações sobre o reconto de “os três porquinhos”.....	55
O “caso doc e moainvrigina”.....	56
Considerações sobre o “caso doc e moainvrigina”.....	61
“A lenda da Iara”.....	62
Considerações sobre “a lenda da Iara”.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS

Ni – sujeito da pesquisa

Pes – Pesquisador

Auxiliar – Auxiliar de filmagem

Wes – Colega de Ni

Pe – Colega de Ni

Lu – Colega de Ni

Videma – Colega de Ni

Bia – Colega de Ni

Aninha – Colega de Ni

Leo – Colega de Ni

RESUMO

Entendendo-se que a linguagem é constitutiva do sujeito e o trabalho com ela é um dos eixos principais da Educação Infantil, este estudo busca analisar aspectos da linguagem de uma criança de seis anos de idade cega e com Síndrome de Williams pertencente a uma instituição de ensino regular de Educação Infantil em situação de contação de estórias. Para tanto empreendeu-se um estudo de caso ancorado na análise microgenética da psicologia histórico-social combinada a videografia. Realizaram-se duas sessões de uma roda de contação de estórias, as quais foram filmadas e transcritas para análise. Os resultados foram organizados em quatro momentos, a saber: Momento inicial, Reconto da estória “os três porquinhos”, o “caso doc e moainvrigina”, e “A lenda da Iara”. Constata-se um menino que interage com o outro e com o meio, busca por seus pares e aproveita de suas pistas verbais em situações que precisa delas. No entanto, por vezes, seu discurso não é compreensível, ele esquiva-se de seu interlocutor e a comunicação fica prejudicada.

Palavras-chave: Educação Especial, Deficiência visual, Síndrome de Williams, Linguagem.

APRESENTAÇÃO

- P – pequeno(s)
- E – estudante(s)
- D – dobra(m)
- R – ruas
- A – assimétricas

Uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água; envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfões, as taboas [(planta aquática)] e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade, em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares. Quando toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e recobrando outros. Em um tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem-se, sem que possamos registrá-los.

Da mesma forma, uma palavra escolhida ao acaso, e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir. (RODARI, 1982, p. 14).

Finalmente, um começo. Para concluir um curso de graduação, (é)ra necessário o “começar-trabalhar-terminar” um trabalho de conclusão de curso. Com este dever, houve a candidatura às linhas de pesquisa oferecidas pelo curso de Licenciatura em Educação Especial para o trabalho de conclusão de curso da turma ingressante em 2009 no curso. Na inscrição às linhas, quase todas as professoras estudavam deficiência visual. Exceto a primeira, assim ficava mais fácil optar por outros viés de estudos, se fosse o caso...

Com o aceite da primeira professora, as questões: qual o tema/objeto de estudo? Quais possíveis sujeitos? Em atração à psicanálise, inicialmente pensou-se em estudar algo relativo ao papel do outro na constituição do sujeito. Mas a orientadora não tinha a psicanálise como seu referencial teórico, ficaria difícil... As questões continuavam. Como não era viável “entrevistar astronautas sem tê-los por perto”, averiguaram-se os possíveis sujeitos de pesquisa. Até então os interesses maiores eram em pessoas com deficiência visual ou autismo.

De súbito, a indicação de uma criança cega. Havia um menino com deficiência visual estudando em uma escola de educação infantil pertencente a uma organização não governamental que atendia pessoas em situação de vulnerabilidade social em uma cidade de porte médio no interior do estado de São Paulo. No intuito de conhecer (e possivelmente estudar) essa criança, um menino chamado Ni, estabeleceu-se contato com a escola. Os frutos desse contato foram um estágio curricular do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar e o presente trabalho.

Então, com um sujeito de pesquisa disponível, escolheu-se o trabalho com a deficiência visual. Mas o que trabalhar? Práticas pedagógicas era um caminho aparentemente promissor. No entanto, a partir das trocas proporcionadas entre orientando-orientadora e dos trabalhos caros à educação infantil, surge a ideia: analisar a construção narrativa deste menino. Da tríade “começar-trabalhar-terminar”, agora o trabalho.

Ainda uma descoberta: embora Ni tivesse acompanhamentos médicos diversos desde o nascimento e sua família e escola notassem particularidades em seu desenvolvimento e prejuízos no sentido visão, ele ainda não tinha diagnóstico algum fechado. Meses antes da coleta de dados, a informação de que o garoto realmente era cego e tinha Síndrome de Williams associada.

E a vida continua, seus fluxos e (des)estabilizações... Faz-se necessário a troca de orientadora. Pensando em analisar a linguagem, principalmente no que diz respeito à narração do pequeno, estruturou-se uma pesquisa a partir de uma roda sobre/de contação de estórias. Duas sessões, muitos dados... Até que, enfim, o término deste trabalho aponta para uma análise de determinados aspectos da linguagem do garoto participante desta pesquisa.

Dessa forma, como uma **pedra** lançada no **pântano**, essa pesquisa busca a palavra, suas reverberações. O que se vê da areia revolvida pela pedra no fundo d'água? O que foi desenterrado e o que foi recoberto? Que paisagem está á vista, esperando um olhar? Certamente, não é possível e nem pretensão deste trabalho registrar os inúmeros eventos linguísticos do garoto advindos de ordens diversas. Mas sim, capturar aspectos da construção de sua linguagem.

O texto está organizado em cinco itens. **Introdução** é o primeiro item e está dividido em três subitens: **(a) Linguagem e Educação Infantil**, em que há a explanação sobre a importância do trabalho com a linguagem na educação infantil, e como um trabalho com contação de estórias pode corroborar para o desenvolvimento desta e da significação de mundo por parte da criança. Neste item também é feita uma revisão da principal literatura brasileira envolvendo cegueira, Síndrome de Williams e linguagem; **(b) Conceituação de deficiência visual e Síndrome de Williams**, em que relata-se as implicações dessas condições ao desenvolvimento humano e suas possíveis consequências; e **(c) Psicologia Histórico-Cultural**, em que é discutida a psicologia histórico-cultural e perspectivas teóricas afins utilizadas como aporte deste trabalho.

Em **objetivos** são apresentados os objetivos do estudo, divididos em um objetivo geral e dois específicos. No item **metodologia**, há o delineamento metodológico do trabalho em voga e a apresentação dos sujeitos participantes, focando a criança sujeito principal desta pesquisa. Em **resultados e discussão**, apresentam-se os achados da pesquisa discutidos a partir das teorias estudadas. No término do texto, é proposto o item **considerações finais** para concluir as considerações recorrentes do estudo.

Espera-se com este trabalho contribuir para o entendimento da constituição da linguagem na infância, o que isso (pode) significa(r) quando se trata de uma criança com desenvolvimento atípico, e como a educação (especial) pode corroborar para que esta criança se desenvolva em sua plenitude.

INTRODUÇÃO

(a) Linguagem e Educação Infantil

Sabe-se que a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) prevê que todas as crianças, inclusive as que apresentam necessidades educacionais especiais quaisquer, tenham dentre outros direitos fundamentais, o direito social à educação e a proteção à infância; devem usufruir desses direitos todas as crianças, inclusive as que apresentam alguma deficiência ou necessidade educacional especial. Além da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96), estabelece “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, **preferencialmente**, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, grifo meu).

Também na LDB, são previstos recursos educativos, currículo, metodologias, e outros aparatos a fim de que a escola assegure respeito às singularidades de seus alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996). No entanto, comumente ouvem-se reclamações relativas à inclusão desses estudantes e as dificuldades que seus atendimentos acarretam. Nessa lógica, Mendes (2006) alega que “faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns” (p. 399), o que é observado desde a Educação Infantil.

Nesta etapa da educação, faz parte brincar, sujar-se, limpar-se, interagir, expressar-se, comunicar-se, aprender. “O brincar é o caminho que possibilita a flexibilidade, a recriação, as relações e a comunicação entre os homens.” (BATESON apud KISHIMOTO, 2001, p. 12).

O jogo simbólico também adquire grande importância, pois é através dele que se completa o desenvolvimento da significação/simbolização de mundo. As interações interpessoais são indispensáveis para esse desenvolvimento, elas ocorrem em vários ambientes, além de claro, o escolar. A real significação do entorno à sua volta por parte da criança permite a ela começar a substituir a função de um objeto em outro, objetos por signos, fala por escrita. Nesse espectro, este trabalho visa entender o processo de construção da linguagem por um menino cego e com Síndrome de Williams.

A proposta justifica-se por fazer-se necessário pesquisas que contribuam para a efetivação de uma educação de qualidade, e esta pesquisa, ao investigar a constituição

da linguagem de uma criança cega e com Síndrome de Williams, e a desenvoltura linguagem-pensamento desta, encontra sólidos motivos para, na sua completude, dar contribuições à sociedade e à escola, na medida em que

o trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na Educação Infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (BRASIL, 1998, p. 117)

A escola adquire assim, função primária no trabalho linguístico. Para isso, é imperativo um planejamento educacional pautado em atividades diversificadas, que estimulem a criatividade e instiguem o pensamento da criança. Com tamanha tarefa, a escola deve propiciar para que a criança possa

ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas. (BRASIL, 1998, p. 131)

Para que ocorra a aquisição de linguagem e também o letramento, é preciso que se estabeleça a construção de representações mentais, o que descarta um ensino mecânico de símbolos escritos. A experimentação da atividade simbólica é fundamental para a construção da linguagem, pois é nela que são exercitadas as representações construídas nas brincadeiras e atividades. As brincadeiras são importantes para que haja o compartilhamento de significados e o entendimento de regras no desenvolvimento e na educação dos pequenos. Por elas é possível partilhar significações e princípios culturais, expor ideias, expressar emoções, aprender a decidir, cooperar, socializar e fazer uso da motricidade corporal. (KISHIMOTO, 2001, p. 9). Assim, atividades e brincadeiras devem ser primadas para que exista o intercâmbio infantil com a linguagem.

Neste sentido o uso de histórias na educação infantil é recomendável e promissor. É necessário ler com os ouvidos e escrever com a boca (contexto em que educadores exercem função de enunciadores e/ou escribas). Quando uma criança lê com os ouvidos,

a criança experiêcia a interlocução com o discurso escrito organizado, e compreende a modulação da voz que se anuncia em um texto escrito. Assim, ela pode operar com significados e signos pertencentes a um mundo constituído de valores e sentidos demarcados socialmente. (BRITTO, 2012).

Pretende-se, deste modo, a partir de um trabalho de contação de estórias analisar aspectos da linguagem do sujeito participante desta pesquisa. É importante que profissionais e pessoas que lidam com crianças e pessoas com deficiência(s) e/ou alterações no desenvolvimento, conheçam como se dá a constituição de linguagem nessas pessoas. Com este conhecimento é possível traçar intervenções e práticas educativas e educacionais que propiciem o desenvolvimento pleno dos indivíduos supracitados. Particularmente na escola, é essencial que se considere questões relativas às características linguísticas dos sujeitos constituídos socialmente ao se planejar práticas pedagógicas que efetivamente considerem a imersão dos mesmos em esferas simbólicas e de participação social ativa nos mais diversos contextos.

Estudos sobre deficiência visual, Síndrome de Williams e linguagem elucidam características relativas à linguagem que são de importante consideração ao se estudar indivíduos com deficiência visual e/ou Síndrome de Williams. Pagliuca, Regis e França (2008) analisaram a comunicação entre estudantes de enfermagem e cegos fundamentando-se na Análise do Discurso. Encontraram formações discursivas sobre comunicação, deficiência visual e inclusão social. Averiguaram sentido no discurso de dois cegos e de uma estudante através do conceito de silêncio fundador em Análise do Discurso. Levantaram discussões sobre as temáticas tratadas e a incorporação de novas tecnologias à pesquisa em enfermagem.

Oliveira e Marques (2005) estudaram o desempenho pragmático da linguagem de crianças cegas, com baixa visão, e visão normal. A análise realizada, a partir de filmagens, contemplou a comunicação verbal e não-verbal das crianças. Houve predomínio da comunicação verbal tanto em situação livre como em situação planejada. A linguagem das crianças com deficiência visual não apresentou déficits em comparação com a linguagem das crianças com visão normal. As mães das crianças cegas e com baixa visão utilizavam estratégias que favoreciam esse desempenho.

Rebouças, Pagliuca e Almeida (2007) realizaram um estudo exploratório-descritivo sobre a comunicação não-verbal entre enfermeiros e pacientes cegos. Os

dados foram filmados e os resultados mostram que nenhum contato ocorreu durante a maior parte das interações, gestos emblemáticos foram visualizados, algumas pessoas pareciam desviar de seus interlocutores, outras centrarem-se nos mesmos.

Barbosa et al. (2011) analisaram a comunicação verbal e não verbal de uma mãe cega e com limitação motora com seu filho típico e uma enfermeira em momento de refeição. Filmaram os momentos de interação e constataram, na comunicação verbal, a predominância da mãe como destinatária do diálogo, e a função emotiva presente nas verbalizações da criança. A comunicação não verbal mostrou a prevalência da distância considerada íntima entre mãe e filho, da distância pessoal entre mãe e enfermeira, e postura sentada da mãe durante os momentos de comunicação durante as refeições.

Camargo, Nardi e Veraszto (2008) empreenderam um estudo sobre barreiras à inclusão do aluno com deficiência visual no ensino de física. Focalizaram aulas de óptica e dificuldades de comunicação entre licenciandos e discentes com deficiência visual. Concluíram que a comunicação representa a principal barreira à participação de alunos com deficiência visual em aulas de óptica.

Nessa mesma temática, Camargo (2010) promoveu um estudo sobre barreiras para a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino de física focalizando aulas de mecânica. Analisou as dificuldades comunicacionais entre licenciandos e discentes com deficiência visual. Concluiu que a principal barreira encontrada é a comunicação, sendo necessária a criação de canais comunicacionais entre os sujeitos estudados.

Souza et al. (2010) analisaram processos de formação de conceitos em um trabalho com crianças de sete a doze anos com diagnóstico de deficiência visual (baixa visão) e outras comorbidades ou queixas escolares associadas. Videogravaram sessões de uma atividade cujo tema era “o corpo humano” e recortaram episódios para análise. A análise exibiu como as crianças estabeleceram relações entre conceitos científicos e cotidianos, ao planejamento dos materiais e recursos pedagógicos que foram utilizados por elas, e ressaltou a importância do contexto de grupo para o desenvolvimento infantil.

Rossi, Moretti-Ferreira e Giacheti (2006) fizeram uma revisão bibliográfica na literatura especializada sobre Síndrome de Williams-Beuren, destacando aspectos genéticos, cognitivos e de linguagem. Os resultados apontaram que a etiologia da síndrome é conhecida, o diagnóstico é difícil, e o fenótipo variado. A

frequência populacional da síndrome é de um a cada vinte mil nascimentos. Déficits cognitivos podem não estar presentes, e a habilidade sintática da linguagem pode ser íntegra ou parcialmente íntegra. Pesquisas na área têm produzido resultados incongruentes relativos ao perfil de habilidades cognitivas e linguísticas em pessoas nessa condição.

Rossi, Moretti-Ferreira e Giacheti (2007) descreveram o perfil comunicativo de pessoas com Síndrome de Williams-Beuren. Foram estudados doze indivíduos com a Síndrome de Williams com idades entre seis anos e meio a vinte e três anos e meio, que foram comparados a outros doze indivíduos sem a síndrome, com idade mental semelhante e que não possuíam dificuldades de aprendizagem/linguagem. Os indivíduos foram avaliados e situação de conversação e os indivíduos do grupo um mostraram maior facilidade para interagirem em contextos de comunicação com a presença de limitações linguísticas estruturais e funcionais variáveis. Também sempre utilizavam estratégias comunicativas na tentativa de preencherem o espaço comunicativo, usando clichês, entonação de voz, efeitos sonoros, etc. Isso mostrou-se favorável do ponto de vista sócio-comunicativo, mas prejudicou o desempenho comunicativo desses indivíduos.

Cardoso-Martins e Silva (2007) estudaram o processamento fonológico e a habilidade de ler palavras em indivíduos com Síndrome de Down e indivíduos com Síndrome de Williams-Beuren. Os resultados mostram que, como em crianças sem transtornos do desenvolvimento, esses indivíduos aprendem a ler através do processo de processamento e armazenamento de relações entre letras e sons das palavras. No entanto, é possível que processos não fonológicos desempenhem um papel mais importante na aprendizagem dos indivíduos com alguma das síndromes.

(b) Conceituação de deficiência visual e da Síndrome de Williams.

Com relação ao conceito de deficiência visual, é importante entender que para que se obtenham informações sobre objetos e sua posição no espaço, bem como para estabelecer relações sociais, a visão faz-se um sentido muito importante à espécie humana. (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004).

De modo geral, pode-se afirmar que a deficiência visual é uma deficiência sensorial que consiste basicamente na perda total ou parcial do sentido da visão. A

deficiência visual engloba tanto os casos de cegueira como os de baixa visão (SMITH, 2008), sendo que as definições de tais níveis são baseadas em avaliações da acuidade visual e do campo visual.

Entende-se que

a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. (BRASIL, 2007, p. 15).

Ela “pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais.” (BRASIL, 2007, p. 15). Embora crianças cegas possuam problemas de acesso à informação, elas poderão propiciar seu desenvolvimento a partir de seus sistemas sensoriais remanescentes, utilizando-se de vias alternativas diferenciadas daquelas dos videntes. Precisam construir suas funções psicológicas compensando, vygotskyanamente falando, suas deficiências (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004).

De acordo com Vygotsky (1997) a compensação em pessoas cegas não supõe que os demais sentidos como o tato e a audição sejam biologicamente "mais potentes", já que um dos sentidos está prejudicado, mas sim uma compensação social, de modo que a necessidade de captação de informações pelos outros canais sensoriais e o uso habilidoso e recorrente dos outros sentidos supre de forma satisfatória a ausência da visão. Na concepção deste autor o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se inicia a partir do desenvolvimento da linguagem, sendo as pessoas com deficiência visual dotadas de potencial desenvolvimento linguístico.

Segundo Ochaíta e Espinosa (2004) pressupõe-se que crianças com deficiência visual tenham uma comunicação pré-verbal prejudicada. No entanto, sabe-se que elas utilizam de vias alternativas para tanto, tais como a atenção seletiva à voz, e a distinção do odor humano. Elas também têm a capacidade de reconhecer pessoas estranhas, podendo sentir medo e as rejeitar. No caso de esquemas sensório-motores, crianças muito pequenas só conseguem procurar objetos com os quais possuam experiência tátil

suficiente para tanto, e somente em torno do segundo ano de vida começam a procurar objetos sonoros a partir da mediação de adultos.

Por volta do final do primeiro ano de vida para o início do segundo, as crianças começam a adicionar objetos em suas interações interpessoais. Entende-se que crianças com deficiência visual usam vocalizações para obter a atenção dos adultos relativa aos objetos que eles tocam. Atrasos na mobilidade são esperados em crianças cegas, e há de se ter cuidados com a estimulação do engatinhar.

É imprescindível propiciar a captura de informações através dos sentidos remanescentes para que a aprendizagem seja completa e significativa. O tato, a audição, o paladar e o olfato são os principais canais ou portas abertas à entrada de dados e informações que serão conduzidas ao cérebro. A linguagem amplifica o desenvolvimento cognoscitivo porque corrobora ao relacionamento e meios de controle do que está inacessível devido à falta de visão. É uma atividade mental rebuscada que envolve as representações e a comunicação, sendo uma valiosa ferramenta interacionista com o meio físico e social (BRASIL, 2007).

De modo geral, é possível pontuar que crianças com deficiência visual não têm problemas no desenvolvimento da linguagem, mas sim características diferenciais advindas da especificidade de acesso à informação na falta da visão. (OCHAÍTA, 1993; PÉREZ PEREIRA; CASTRO, 1994 apud OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004). Não há problemas na aquisição lexical do ponto de vista qualitativo. (MULDFORD, 1988 apud OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004). Também o nível sintático de desenvolvimento da linguagem pode ser considerado ordinário, embora possua determinadas especificidades. (LANDAU; GLEITMAN, 1985; PÉREZ PEREIRA; CASTRO, 1994 apud OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004).

O desenvolvimento em nível pragmático, há particularidades no desenvolvimento da comunicação verbal que são próprias de crianças privadas da visão. Normalmente, elas utilizam um número maior de repetições, imitações e rotinas. (JANSON, 1988; PÉREZ PEREIRA; CASTRO, 1994; URWIN, 1984 apud OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004). No entanto, existe um evidente emblema no uso de termos díticos, ou seja, pronomes pessoais e possessivos. Pesquisas constataram problemas na utilização adequadas de pronomes como “eu”, “você”, “meu” e “seu”. (OCHAÍTA, 1993 apud OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004).

Segundo as autoras (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004), alguns estudiosos falam em atrasos nos primeiros jogos ficcionais de crianças com deficiência visual, mas não é possível esperar que essas crianças reproduzam as cenas da vida cotidiana da mesma maneira que crianças videntes. Sendo assim, crianças privadas de visão usam imitações verbais como meio de desenvolver seus jogos de ficção iniciais com troca de papéis.

Crianças com deficiência visual “necessitam de um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular”. (BRASIL, 2007, p. 14). Em alguns casos, crianças com cegueira congênita podem apresentar maneirismos, comportamentos estereotipados e ecolalia. Isso se dá porque a ausência da visão acomete a imitação, e ocasiona um vazio a ser preenchido com formas outras de percepção.

Outro possível risco ao desenvolvimento de crianças com deficiência visual, desenvolvimento linguístico especificamente neste caso, é a possibilidade de que ela recaia em verbalismo. Isso se dá quando crianças com deficiência visual utilizam palavras ou expressões de forma descontextualizada, sem um sentido atribuído, o que pode ocasionar problemas em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem. Também há a necessidade de motivar a exploração, a observação e a experimentação para que essas crianças venham a ter uma percepção global requerida ao processo de análise e síntese. Há que se atentar também para o conhecimento e reconhecimento da disposição mobiliária e do espaço físico em que essas crianças estão inseridas. (BRASIL, 2007).

Por sua vez, a Síndrome de Williams, “também conhecida como síndrome Williams-Beuren é uma desordem genética”. (FIOCRUZ, 2013). Fisicamente é “uma doença caracterizada por face “de gnomo ou fadinha”, nariz pequeno e empinado, cabelos encaracolados, lábios cheios, dentes pequenos e sorriso frequente”. (FIOCRUZ, 2013).

Geralmente, crianças com essa síndrome apresentam atraso motor e dificuldades de coordenação motora, facilidades para aprender canções e rimas, boa memória auditiva e grande sensibilidade musical. São sociáveis e comunicativas, tendo maior facilidade para interagir com adultos do que com crianças da mesma idade. A síndrome também pode acometer o desenvolvimento cognitivo e comportamental. Devem-se ter cuidados com otite, tensão arterial, tratamentos dentários, infecções urinárias e ansiedade. Úlceras e cálculos biliares também são possíveis. A memória para pessoas,

nomes e locais usualmente é muito boa. Há hipersensibilidade ao som. Normalmente são crianças bastante sensíveis e entusiasmadas. (FIOCRUZ, 2013).

(c) Psicologia Histórico-Cultural

A principal perspectiva teórica utilizada neste estudo será a psicologia histórico-cultural, de base vygotskyana. Vygotsky (2007) preocupa-se em entender como se estrutura o pensamento da criança, dando à linguagem e ao social papéis centrais em sua teoria. Segundo Jobim e Souza (1995), as correntes cardinais da psicologia contemporânea são criticadas por Vygotsky (1987) por investigarem a relação pensamento e palavra sem fazer qualquer menção ao seu processo de desenvolvimento, com isso não conseguem dar um tratamento diferenciado e arrojado para a questão.

O autor constrói uma psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético efetuando com isso uma das mais profícuas aplicações do pensamento marxista à problemática da gênese e da evolução da consciência humana. Seu objetivo era dar fim à dicotomia da psicologia em duas partes inconciliáveis (ciência natural e ciência mental), intencionando criar uma compreensão que sintetizasse essas duas correntes visando uma teoria unificada para o estudo dos processos psicológicos superiores.

Rego (1995) pontua que para Vygotsky as funções psíquicas tipicamente humanas não são inatas e nem simples resultado da atuação do meio externo, mas possuem uma origem cultural. Segundo seus postulados, o cérebro é o órgão central para o exercício da atividade humana, entendido como um sistema aberto, ou seja, plástico. Na atividade especificamente humana existe um processo de mediação, sendo que “a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana”. (REGO, 1995, p. 42).

Logo, ao tratar da consciência humana como produto histórico e social, ele coloca a necessidade de estudar as transformações que ocorrem no desenvolvimento psíquico a partir do ambiente social. Vygotsky estabelece promissora comparação entre a criação e o uso de instrumentos como suporte às ações concretas e os signos, denominados por ele de “instrumentos psicológicos”, cuja função é auxiliar o homem em suas atividades psíquicas.

O autor dedica especial atenção à linguagem, entendida como sistema simbólico crucial ao humano. O aparecimento da linguagem impõe mudanças importantes aos processos psicológicos humanos: possibilita trabalhar com objetos do mundo exterior mesmo que ausentes; é possível imprimir análise, abstração e generalização às características de objetos, eventos e contextos presentes na realidade; torna possível o resguardo, a assimilação e a transmissão de experiências ocorridas ao longo da história da humanidade. Portanto,

os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica. (REGO, 1995, p. 55).

Neste processo, os adultos buscam agregar as crianças à sua cultura, fornecendo significado aos comportamentos e objetos culturais formados no decorrer da história. O comportamento da criança é influenciado pelos hábitos e objetos de sua cultura, exemplos da cultura urbana do ocidente que podem ser citados são o fato de recém-nascidos dormirem em berços, se aquecerem com roupas, e conforme vão crescendo usarem talheres para comer.

Isso ocorre ao longo do desenvolvimento da criança, que ao internalizar as experiências propiciadas pela cultura, reconstrói individualmente as formas de ação engendradas externamente e aprende a organizar suas próprias funções psíquicas. Deixa, assim, de se embasar em signos externos e passa a ter suporte de recursos internalizados (abstrações, representações sígnicas, imagens).

Com relação ao desenvolvimento da linguagem na abordagem vygotskyana, Oliveira (2010) pontua que o pensamento e a linguagem têm gêneses psíquicas diferenciadas, havendo uma fase pré-verbal do pensamento, e uma fase pré-intelectual da linguagem. Então, em dado momento do desenvolvimento filogenético, as trajetórias até então separadas do pensamento com a linguagem se cruzam e o pensamento torna-se verbal, e a linguagem racional.

O aparecimento do pensamento verbal e da linguagem apresentada como sistema sógnico é um momento muito particular à espécie humana, aonde o biológico se torna sócio-histórico e o homem passa a ter um funcionamento psicológico mais elaborado, mediado pela linguagem enquanto sistema simbólico. A utilização da linguagem como instrumento do pensamento tem como prerrogativa a internalização da linguagem.

A viragem do indivíduo não se dá apenas porque ele se comunica verbalmente com outras pessoas, mas também porque ele desenvolve paulatinamente o denominado “discurso interior”, ou seja, uma forma interna de linguagem. Vygotsky entende que o indivíduo passa de um discurso socializado através da comunicação com outras pessoas, para um discurso interior, consigo mesmo.

Para estudar a transição do discurso socializado para o discurso interior, vale-se da fala egocêntrica. Essa fala se dá quando a criança fala alto para si própria, mesmo que não tenha um interlocutor. O autor postula que a criança utiliza a fala egocêntrica para auxiliar a si mesma em suas necessidades de pensamento. Serve para planejar sequências, imaginar a resolução de problemas, etc. E é através da fala egocêntrica que a criança chega ao discurso interior, tomando posse da linguagem que a princípio era usada apenas como meio de comunicação para utilizá-la como instrumento de seu pensamento (intrapésiquico, interno).

Vygotsky destaca também a questão do significado na relação entre pensamento e linguagem. O significado é integrante constituinte da palavra, e a um só tempo um ato do pensamento, pois por si mesmo, ele já expressa uma generalização. Ao pronunciar a palavra sapato, por exemplo, enuncia-se uma palavra que possui significado específico, que, além de viabilizar comunicação entre falantes de um mesmo idioma, estabelece uma forma de organizar o mundo real de modo que essa palavra se dirige a determinados objetos (sapatos) e a outros não (mesas, potes, etc.).

É no significado da palavra que reside a possibilidade de se usar o pensamento generalizante e travar o intercâmbio social. Vygotsky (2008, p. 181) ainda distingue o significado do sentido das palavras, afirmando que

o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma

pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Na mesma matriz epistemológica que Vygotsky, Jobim e Souza (1995) discute que Bakhtin afirma que regras são inerentes à língua, mas seu alcance é demarcado e elas não podem ser compreendidas como explicação possível de tudo, se o fizessem não existiria espaço para as pessoas criarem a si mesmas e o mundo. Este autor coloca que a língua é indissociável do fluxo de comunicação verbal, e, por isso, não é transmitida como um artefato acabado, mas como algo que constantemente se constitui no curso da comunicação verbal.

“A categoria básica de concepção da linguagem em Bakhtin é a interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Para ele, toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto.” (JOBIM; SOUZA, 1995, p. 99). Um enunciado é somente uma conexão de uma cadeia maior, só sendo possível sua compreensão no interior dessa. Não existe então, um enunciado isolado.

Em Bakhtin as relações dialógicas são estritamente singulares, não podendo ser diminuídas às relações que se travam através de réplicas de um diálogo real; ou seja, são muito mais heterogêneas maiores e complexas. O cruzamento de dois enunciados distantes no espaço e no tempo, pode culminar em uma relação dialógica. Sendo assim, as relações dialógicas são relações de sentido.

Nesses meandros, reflexão importante em sua teoria é a discussão sobre autoria. Segundo Bakhtin, a palavra não é propriedade unicamente do falante. O autor (falante) pode até ter direitos inalienáveis perante ela, mas o outro (ouvinte), como também todas as vozes que vieram antes daquele ato de fala, ecoam na palavra do autor. Falante algum é o primeiro a falar sobre o argumento de seu discurso, nem é o “Adão bíblico” que nomeia o mundo inicialmente. Cada indivíduo se depara com um mundo que já foi elucidado, avaliado, modulado de variados modos – que já foi falado por alguém. “A linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e inacabado”. (JOBIM; SOUZA, 1995, p. 100).

Smolka (2000) fala em apropriação de práticas sociais, e coloca que

a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. (...) Nessas

práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas. (SMOLKA apud SILVA, 2008, p. 22).

É somente no interior das relações significativas que o sujeito pode se constituir enquanto tal e se desenvolver. A aprendizagem também decorre de um encadeamento significativo marcado pela presença do outro. Vygotsky (2007) apresenta um conceito novo e pertinente à reflexão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, o qual denomina zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor,

ela é 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. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Este conceito tem implicações profundas sobre as práticas pedagógicas, demarcando o papel do outro que media, intervém e auxilia a aprendizagem de seus congêneres. Fica aqui evidente o papel potencial que a educação (e o outro) tem para corroborar ao desenvolvimento do sujeito; seja uma criança típica, com deficiência visual, Síndrome de Williams, ou qualquer outra necessidade educacional especial.

Considerando-se que a literatura aponta que crianças cegas e com Síndrome de Williams podem apresentar características diferenciadas no desenvolvimento da linguagem (verbalismo, ecolalia, uso de efeitos sonoros durante a fala, maior facilidade para comunicação verbal, etc.), este estudo procura responder as seguintes questões: quais são as características da linguagem de uma criança cega em uma situação em que partilha uma atividade com seus coetâneos? E quando essa criança se encontra apenas com um interlocutor (no caso o pesquisador)?

OBJETIVOS

Objetivo geral

Descrever aspectos da linguagem de uma criança cega e com Síndrome de Williams em situação de contação de estórias pertencente a uma instituição de educação infantil regular.

Objetivos específicos

- Descrever aspectos da linguagem verbal e não verbal de uma criança cega e síndrômica em uma situação de conversa e de contação de histórias em grupo;
- Descrever aspectos da linguagem de uma criança cega e síndrômica em uma narração individual e dialógica (participante-pesquisador).

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa dezoito crianças com idade entre cinco e seis anos, estudantes da fase seis da educação infantil. Dentre elas, Ni¹, seis anos; um menino cego e com Síndrome de Williams que foi sujeito foco deste estudo. À época da pesquisa, Ni estava na fase seis da educação infantil. Tinha diagnóstico de cegueira associada à Síndrome de Williams.

As crianças da turma foram divididas em dois grupos, na medida em que seriam muitas crianças para se trabalhar em um único grupo e focar um sujeito; a saber, os grupos foram denominados rapadura e **marmelada**. Foi a própria professora regente da turma, em um gesto espontâneo de auxiliar a pesquisa, que dividiu e nomeou os grupos, explicando às crianças que elas fariam uma atividade envolvendo estórias.

O grupo rapadura teve dez crianças integrantes. Marmelada, oito, dentre elas, Ni. A divisão dos grupos foi feita mediante sorteio, em um dia em que foi combinado na escola como seriam as sessões e suas respectivas datas. As sessões com o grupo rapadura não serão retratadas neste trabalho, pois foram realizadas somente por questões éticas, ou seja: já que o trabalho intencionava envolver Ni em interação com seus coetâneos, ele envolveu as demais crianças também, as quais foram divididas como mencionado anteriormente.

Como Ni participaria apenas de um grupo, entendeu-se que as atividades deveriam ser feitas de forma semelhante com o outro, para que todas as crianças pudessem acessar essa experiência. Na verdade, para melhor visualizar como seria este trabalho, iniciaram-se as atividades primeiro com rapadura, depois com marmelada, o grupo em que Ni estava.

Na primeira sessão com o grupo marmelada, houve uma conversa com as crianças, visando conhecer o que e quais estórias elas conheciam. Também na primeira sessão foi proposto o relato de uma estória sorteada com base nas estórias conhecidas pelas crianças, a saber, “os três porquinhos”. Nessa sessão ainda, Ni manifestou o

¹ Os nomes dos participantes desta pesquisa serão usados em suas iniciais ou de forma a não revelar o nome próprio, para que mantenha-se resguardada a identidade dos mesmos.

interesse em contar uma estória e acabou por conta-la sozinho, pois seus pares ficaram muito cansados após o reconto e engajaram-se em outras atividades com a professora regente.

A primeira sessão teve duração de aproximadamente quarenta minutos, sendo por volta de vinte e cinco minutos em grupo, e quinze somente com Ni. Na segunda sessão, de aproximadamente quarenta minutos em grupo também, foi contada a “Lenda da Iara” e elaboradas perguntas sobre a estória. Vale mencionar que enquanto a pesquisa era realizada com um grupo e/ou Ni, o restante da turma ficava em outro local da escola realizando tarefas outras.

Ni era um garoto inteligente, ativo, comunicativo, expressivo, alegre, sagaz. Sabia dizer sobre coisas que queria e que não queria, expressava gostos e desgostos. Não aceitava ordens sem entendê-las e concordar com elas. Em vários assuntos e aspectos sua aprendizagem era bastante afortunada, em outros, um pouco mais difícil. Tinha um pouco de dificuldades com lógica, mas entendia facilmente estórias, conceitos.

O pensamento abstrato do garoto apresentava-se em desenvolvimento, e sua coordenação motora não era total. Tinha boa memória, principalmente sobre o que ocorria em seu dia a dia, pessoas, nomes e lugares. Brincava sempre com as outras crianças, mas eventualmente demonstrava preferir fazê-lo só. Tinha facilidade para lidar com adultos e era sempre ativo; às vezes, (bastante) energizado, agitado, ou até irritadiço, distraíndo-se facilmente. Houve uma situação em que intercambistas estadunidenses realizaram trabalho voluntário na escola em que Ni estudava. Segundo observações² e comentários de agentes escolares, o garoto lidou muito bem com um deles e facilmente aprendeu palavras em inglês.

Aspectos de seu comportamento possivelmente tinham haver com sua condição de deficiência (visual) e com as características síndrômicas. Mas sua personalidade e modo de agir iam além de qualquer diagnose, e eram atravessados pelas interações existentes com seus familiares, escola, e pela própria inquietude e curiosidade marcadas no garoto.

² O pesquisador foi estagiário na escola, então pode participar de seu cotidiano.

Local

A pesquisa foi realizada na sala de aula das crianças na escola em que estudavam, uma organização não governamental localizada em uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo, onde foi proposta uma roda para trabalhar contação de estórias em duas sessões.

Ressalta-se que as crianças faziam parte de uma escola pertencente a organização não governamental que atende moradores do bairro em que a organização atua. Trata-se de um lugar pobre, habitado por pessoas em situação de vulnerabilidade social. Apesar da dificuldade de acesso a bens materiais vividos pelas crianças, a escola dispunha de diversos recursos, alguns dos quais foram inclusive utilizados neste trabalho como aqui será relatado.

Aspectos éticos

O projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisas com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos, a qual esta pesquisa está vinculada pelo parecer nº 212/2012. Em algumas vezes, dada a estadia do pesquisador na escola nos momentos de entrada e/ou saída dos alunos, houve a interlocução com os responsáveis de algumas crianças, os quais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para a participação de seus filhos na pesquisa. Os pais não contatados pelo pesquisador foram posteriormente contatados pela professora regente da sala, de forma que todos os pais assinaram o termo.

Procedimento de coleta de dados

Como citado no início deste excerto, após a indicação do menino cego e com Síndrome de Williams, foi estabelecido contato com a diretora da Organização Não Governamental em que ele estudava para se explicar os objetivos da pesquisa e pedir a autorização deste estudo na instituição. Com o aceite, o estudo foi delineado após visitas do pesquisador à mesma, e o estágio curricular supracitado.

Materiais e equipamentos

Material algum foi utilizado na primeira sessão. Também não houve intermediação do pesquisador no curso da estória recontada visando corrigir algum

desvio da estória, já que esta sessão objetivava conhecer o repertório sobre estórias trazido pelas crianças. Nessa sessão, as mediações só foram realizadas quando alguma criança mesmo intervia no discurso da outra. O pesquisador resumia sua ação a retomar a intervenção feita pela criança.

Na segunda sessão usou-se papel crepom azul recortado, amassado e espalhado em torno da roda; e uma bacia com água para representar um rio. Também foi utilizada uma boneca “Barbie” revestida de um lenço rugoso costurado em suas pernas para representar uma cauda, e dessa forma a boneca retratar uma sereia.

Durante a sessão, explicou-se às crianças que elas ouviriam uma estória sobre sereia, mas que elas precisam se “transformar” em índios/índigenas primeiro; isso em uma tentativa de contextualizar as crianças no ambiente em que se passa a estória contada. Comentaram-se sobre o que são índigenas, quais as características deles, e pediu-se para que as crianças tirassem parte de suas roupas³, e posteriormente maquiaram-se as crianças para completar a caracterização. Após isso procedeu-se a contação da estória e as perguntas sobre a mesma.

Procedimento de análise de dados

As sessões foram filmadas e transcritas, possibilitando maior número de informações à análise. Após cada sessão foi escrito um diário de campo com as percepções iniciais. A análise de dados foi feita com base nas observações contidas no diário de campo e em episódios recortados a partir da transcrição dos dados, os quais possibilitaram a apreensão de aspectos da linguagem do participante da pesquisa. Pretende-se assim, explorar aspectos do processo de construção de linguagem de Ni. Para tanto, optou-se por um aporte qualitativo de estudo, baseada “na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos”. (OLIVEIRA, 2008, p. 7). A técnica qualitativa utilizada foi o estudo de caso, considerando que estudos dessa natureza

permitem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos

³Essa era uma prática comum na escola.

eventos particulares (casos). O “caso” é assim um sistema delimitado, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Dessa forma, normalmente os relatos são feitos em uma linguagem de maior acesso que em outros tipos de pesquisa. A própria aceção de estudo de caso dá abertura para que os dados possam ser apresentados de diversas formas, tais como apresentações visuais, auditivas, orais, fotografias, dramatizações, colagens ou via uma combinação delas. A estética escrita comumente apresenta um estilo narrativo, informal, com de figuras de linguagem, descrições, exemplos e citações. (idem). A base teórica principal foi a abordagem histórico-cultural, em interlocução com abordagens afins e utilizando como metodologia de análise, a análise **microgenética** combinada à **videografia**.

A videografia (estudo da atividade através de filmagens em vídeo) e a *análise microgenética* (estudo detalhado das relações entre agentes e situações) combinam-se para formar um modelo de coleta e análise de dados que permite uma interpretação robusta e consistentes dos mecanismos psicológicos subjacentes à atividade humana. (MEIRA, 1994, p. 59, destaques do autor).

Enquanto recurso metodológico, a videografia permite a captura de diversas dimensões visuais e auditivas, mas não produz por si própria um registro definitivo da atividade a ser investigada. O vídeo possui menor capacidade de captura que o olho humano, e é menos seletivo e sensível que o ouvido, por isso a filmagem coletiva de indivíduos pode produzir registros confusos e não desejáveis. Assim sendo a videografia deveria ser complementada com metodologias de investigação etnográfica (MEIRA, 1994). Este estudo não completa-se com etnografia alguma, mas tendo como técnica qualitativa o estudo de caso, registros em diário de campo e vivência ampla em campo por conta de um estágio curricular para além desta pesquisa, as filmagens e cenas delas capturadas puderam ser mais bem organizadas.

Segundo Meira (1994), há que se reconhecer também que a presença da tecnologia como instrumento de coleta de dados, bem como a do próprio pesquisador causará certos efeitos no ambiente pesquisado, devendo se desenvolver meios que avaliem o impacto desses efeitos. No entanto, pelo fato de que se trata de uma escola pertencente a uma organização não governamental que atende pessoas em situação de

vulnerabilidade social, era comum o trânsito de várias pessoas estranhas com finalidades diversas na escola, inclusive pesquisa. Os pequenos também estavam familiarizados com filmagens, fotografias e tecnologias afins.

Dada essa situação, não foi difícil utilizar a abordagem videográfica-microgenética, ou seja, essas duas metodologias em associação. Essa escolha partiu da constatação de que a grande vantagem deste tipo de abordagem, “é que através dela podemos construir uma compreensão profunda sobre alguns casos significativos, ao invés de conclusões supostamente amplas sobre muitos casos cujo significado compreendemos apenas superficialmente.” (MEIRA, 1994, p. 63).

Assim este estudo **visa** “construir uma micro-história de processos, interpretável somente numa perspectiva semiótica e numa remissão a condições mais amplas da cultura e da história” (GÓES, 2000, p. 22). Inclusive a análise microgenética propicia a compreensão do que é constitutivo do sujeito, já que permite uma investigação detalhada de processos intersubjetivos e um recorte de episódios dado a partir de práticas sociais contextualizadas de acordo com condições experienciadas pelos sujeitos (GÓES, 2000), o que é fundamental ao objetivo proposto neste trabalho. Esmiuçando as reflexões sobre este tipo de análise, observa-se que ela

não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genético no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que no presente, está impregnado de ação futura. É genética como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (GÓES, 2000, p. 15).

Grosso modo, duas direções devem nortear a análise microgenética. A primeira coloca que a análise de processos é sempre mais informativa que a descrição de produtos. A segunda que a análise de inspecionar ações minuciosamente sem deixar de avistar o significado da atividade em que tais ações estão inseridas (MEIRA, 1994). Góes (2000), ao problematizar o conceito de análise microgenética definido por Wertsch (1985), defende que não intenciona sugerir outro conceito fechado deste tipo

de análise, mas sim que busca ampliar a caracterização deste enquanto metodologia. A autora também explica a partir de Rojo (1997) que

as forma de estudo minucioso dos processos interativos, distingue três orientações: a cognitivista, que focaliza o plano intrapessoal durante os eventos interativos; a interacionista, que examina as relações interpessoais e o jogo conversacional como condição para a formação do funcionamento intrapessoal; e a discursiva-enunciativa, que privilegia a dimensão dialógica e relaciona interação, discurso e conhecimento. (GÓES, 2000, p. 16).

Há ainda estudos que vinculam a perspectiva enunciativo-discursiva ao paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), sendo que algumas das proposições deste paradigma ilustram a análise microgenética por empregar justamente “a atenção a minúcias, a valorização do estudo de situações singulares, e a busca de inter-relação da interpretação indiciária com condições macrossociais.” (GÓES, 2000, p. 19-20). Este estudo intenciona seguir este vínculo de perspectivas, na medida em que se busca a atenção ao singular, aos indícios e viragens no desenvolvimento de Ni em interação social e dialógica com seus coetâneos. Uma última consideração importante que deve ser feita a partir de Góes (2000), é que grande parte dos argumentos de diferentes autores sobre a análise microgenética não estava nas proposições de Vygotsky ao elaborar o estudo de minúcias no nível da microgênese, mas é de sua obra que advém essas novas possibilidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados de maneira episódica concomitantemente à discussão, separados em quatro momentos: **Momento inicial** – em que Ni está em seu grupo na primeira sessão e responde as indagações sobre que histórias ele conhece e gosta (junto a seus pares, que também respondem); **Reconto da história “os três porquinhos”** – reconto eleito em roda na primeira sessão para que Ni e as demais crianças recontassem uma história; **O “caso doc e moainvrigina”** – em que Ni está sozinho na primeira sessão narrando uma história que demonstrou (muito) querer narrar; e **“A lenda da Iara”** – em que Ni está em grupo na segunda sessão para ouvir e falar sobre a lenda da Iara. Assim como supracitado na lista de abreviações e ao longo do texto, os nomes serão utilizados em suas iniciais ou de maneira que não comprometa o nome original (caso de Aninha).

Como a metodologia de análise escolhida foi a análise microgenética combinada a videografia, este procedimento facilitará a exposição do corpo de análise deste trabalho. A discussão será embasada pelo referencial teórico estudado e comentado ao longo do texto, mas com poucas citações diretas durante a realização da discussão. Freitas (1996) e Silva (2008) são exemplos de estudos que usam a análise microgenética e não fazem qualquer citação durante a apresentação e discussão de dados. Lacerda (1995) faz poucas citações diretas ou indiretas neste momento, abordando a teoria com maior número de citações durante as demais de seu texto.

Ainda inspirado na última autora, serão analisados aspectos gerais da linguagem do menino cego e síndrômico perpassando seu desempenho nos níveis fonético-fonológico (modo de articulação, distorção, troca, omissão de sons, etc.), sintático-semântico (uso dos elementos na frase, estruturação, uso adequado ou inadequado das palavras nos diferentes contextos), e, sobretudo no nível discursivo (emprego do sistema linguístico em um determinado contexto, considerando-se os interlocutores em questão e o(s) tema(s) do diálogo estabelecido). Interessa entender como se dá a constituição da linguagem do pequeno, a construção de significados e conhecimentos, e qual a participação de seu(s) outro(s) neste processo.

Considera-se que a participação do outro, entendida enquanto mediação será analisada tanto em situações que corroboram quanto em situações que não auxiliam ou

até mesmo atrapalham o garoto em seu acesso ao conhecimento e construção de significados socialmente partilhados. “A ideia de mediação enquanto elemento constitutivo supõe sua participação em êxitos e fracassos, em aproximações e distanciamentos.” (LACERDA, 1995, p. 36).

Momento inicial.

(1) Início da primeira sessão. Ni está em seu grupo, denominado marmelada, e Pes está perguntando às crianças se elas gostam de estórias, quais estórias conhecem, e perguntas afins.

Pes bate levemente na perna de Ni e diz: Você gosta (de estórias) Ni?

Ni levanta a cabeça e responde: Gosto!

Pes: Vocês gostam?

Aninha: unhum!

Wes encostando seu corpo junto ao de Ni na roda: Eu gosto.

Ni: Eu não gosto!

Pes separando Ni e Wes: Gente ó... Desgruda dele Wes! Ó, e conta pra mim, de que estorinha que vocês gostam?

Crianças falam juntas e se destaca a voz de Bia: Eu gosto dos três porquinhos!

Ni começa a balançar o corpo para frente e para trás.

Pes diz apontando para Lu: você gosta do quê, Lu?

Lu: Da cinderela!

Crianças falam juntas e Pes pergunta a Wes: E você Wes?

Crianças falam juntas, Wes responde: Batman!

Pes encosta rapidamente em Ni que para de se balançar e pergunta a ele: E você Ni, de que estorinha que você gosta?

Ni: Da marmelada.

Pes: Da marmelada? A marmelada é uma estorinha?

Wes: Não!

Pes: Ah, a gente pode fazer uma historinha que chama marmelada... Que estorinhas mais...

Ni: Batman!

Pes: Quais estorinhas mais existem que vocês conhecem?

Aninha: Branca de neve!

Pes apontando para Aninha: Branca de neve!

Aninha: E também tem da Barbie!

Pes: Da Barbie? E você Ni, que estorinhas que você conhece? (Coloca a mão no ombro do garoto, o qual estava a se balançar; ele para um pouco).

Ni: De...

Crianças falam juntas e Wes diz: Super-heróis, Batman..

Ni movimentando o corpo e como que se impondo em meio à fala dos colegas: Eu num... Eu num gosto de super-heróis!

Wes: Eu gosto do Batman! (Com ênfase na palavra Batman).

Ni: E eu gosto do... Da marmelada.

Pes: Mas... Além da marmelada você gosta de quais estorinhas mais?

Crianças falam juntas, Ni continua a se balançar e não responde nada.

Pes diz: Não mais tem mais estorinhas... Quais estorinhas mais que tem?

Aninha: Tem do Mickey...

Pes aponta para Aninha: Do Mickey!

Ni se balançando: Eu não gosto do Mickey...

Wes: Do Hot Wheels...

Lu: Chaves!

Pes: Chaves! (Coloca a mão em Ni que está a se balançar para frente e para trás).

Fala as estorinhas que você gosta pra mim.

Ni diz se balançando: Não gosto mais de estorinhas! (Ênfase no 'estorinhas').

Pes: Você não gosta de estorinhas?

Ni se balançando: Não, gosto só da marmelada!

Pes: Mas ó, marmelada, o Ni, marmelada é o nome que a gente deu pro grupo de vocês!

Ni diz balançando o corpo: Mas nós pode fazer, ó! Nós pode fazer um, nós pode fazer uma estorinha de um livro que se chama marmelada.

Neste episódio inicialmente Ni diz gostar de histórias e logo depois diz não gostar. Arredio, contradiz todos os enunciados de seus coetâneos e diz que gosta só da marmelada. Apesar do tema da roda ser histórias, seus colegas citam nomes de histórias,

brinquedos, desenhos, super heróis, etc. Ni cita somente a marmelada, nome sugerido pela professora regente da turma de Ni para o grupo do garoto nesta pesquisa, conforme citado anteriormente.

O garoto estrutura suas frases e responde ao seu interlocutor. Usa uma concordância verbal que não é aceitável nem no tom coloquial/usual de um diálogo verbal ao dizer “nós pode fazer”, embora sua intenção comunicativa ainda seja clara e efetiva no contexto. Ni também demonstra saber utilizar pronomes e entende que não participará da atividade sozinho, mas em grupo. Não desisti de falar sobre a "marmelada", e chega a dizer que não gosta de estórias.

Interessante notar que Pes diz para Ni que não existe uma estória chamada marmelada, nesse momento Ni retoma o enunciado de Pes e diz que pode ser criada uma estória chamada marmelada, sendo que tal enunciado havia sido dito há algum tempo antes da fala de Ni. Por estar arredio, por um interesse imaginativo relativo ao nome de seu grupo, ou por não ter (grande) repertório sobre estórias e/ou sobre o que é marmelada, Ni insiste em tocar no tema. Mesmo assim, Pes tenta conduzir a conversa sobre estórias, vasculhar o que Ni diz sobre as mesmas.

(2) Segue-se o episódio um. A conversa sobre estórias continua e Ni insiste em falar da marmelada.

Pes: Espera aí, mas além da marmelada quais estorinhas mais você conhece?

Ni rindo: Mas eu queria ser da marmelada.

Pes: Então, mas a gente não vai fazer estorinha da marmelada.

Pes: Quais historinhas mais você conhece?

Ni: Que que é marmelada? (Crianças falando junto).

Pes: Ó, a gente... Se você falar de estorinhas pra mim, depois eu falo de marmelada.

Se... A gente faz alguma coisa de marmelada depois, se você falar estorinha, pode ser?

Ni: Mais eu quero fazer, sabe o que eu quero fazer uma estorinha da marmelada. (Ni balança a perna e Pes coloca mãos sobre ele, tentando impedir que se agite; crianças falam juntas).

Pes: Então ó...

Ni rindo e com olhar direcionado para Pes: Não conheço estórias.

Pes: Os três porquinhos, Cinderela, Branca de neve; quais estórias você conhece?

Alguém fala algo, Ni responde: Não conheço.

Ni se nega a dialogar sobre estórias, persiste na ideia da marmelada. Diz que queria “ser da marmelada” e depois pergunta o que é isso. Pes segue perguntando quais estórias ele conhece, o qual responde não conhecer estórias. Este episódio leva-nos a supor que o pequeno não tem um conhecimento sobre o que são estórias; poderia estar querendo chamar atenção, ou ainda ter algum interesse imaginário relativo ao nome de seu grupo.

Ni aparentemente tinha experiências diárias com estórias na escola, o que se dava através do conto de livros no pátio da escola, de contação de estórias em sala de aula, de atividades envolvendo estórias. O garoto não enxergava, por isso não se sabe qual era sua percepção sobre seus pares brincarem no canto de livros do pátio da escola. Normalmente, enquanto os colegas estavam interagindo com os livros, Ni interagia com outros objetos e brinquedos; mas é difícil considerar a hipótese da interação com seus pares engajados em atividades com os livros do canto, já que não havia mediação direta e consistente de parte alguma.

Também não é possível inferir qual seu conhecimento e experiência com o doce denominado marmelada propriamente dito, embora ele tenha perguntado somente uma vez sobre o assunto. Pes e nenhum de seus coetâneos o auxiliou mediando e aferindo seu conhecimento sobre marmelada e sobre estórias. Resta a dúvida sobre quais experiências Ni teve ou não com marmelada e com estórias, e qual projeção intrapsíquica fez delas.

(3) O diálogo sobre estórias continua, Ni diz que vai ao banheiro.

Ni levanta, vai em direção à porta, e diz: Deixa eu ir lá cuspir!

Pes: Onde você vai Ni?

Ni: Cuspir o catarro.

Pes: Você vai cuspir o catarro?

Ni: Não, vou escarrar.

Pes: Onde você vai escarrar?

Ni: No banheiro!

Ni consegue se localizar no ambiente, tem necessidade de ir a outro local e diz isso a seu interlocutor. Sabe expressar qual sua necessidade e usa um termo sofisticado (“escarrar”), normalmente não dito por crianças de sua idade. Embora Pes não teve acesso ao cotidiano as relações que Ni travava fora da escola, o garoto vinha de família pouco afortunada, provavelmente com repertório acadêmico e cultural diminuído.

No entanto, Ni vivenciava diversas experiências em sua escola, talvez seu conhecimento contextualizado e adequado da palavra escarrar advenha deste contexto. Vale ressaltar que as construções frasais estão gramaticalmente corretas, e a concordância verbal está em acordo com a situação coloquial em que está inserida, sendo aceitável utilizar-se da expressão “deixa eu ir lá” em uma conversa travada via discurso oral.

(4) Ni e Wes foram ao banheiro e Pes faz uma pequena pausa na atividade. Pes retoma o diálogo perguntando às crianças quais estorinhas elas conhecem, Aninha responde que conhece todas as estorinhas e que tem DVDs de histórias em sua casa. Pes aproveita a fala da menina e segue conversando com Ni e as demais crianças.

Pes (dirigindo sua fala para Aninha, atencioso ao número de histórias/DVDs que a menina tem em sua casa): Nossa, quanto! Espera ai (olha para Ni); Ni você também tem DVD na sua casa? Você ouviu DVD? De estorinha?

Ni: Não (ênfase no ‘não’)! Eu tenho DVD eron ao vivo no microfone.

Pes: Ah, é!? E você tem DVD de estorinha, de filme?

Ni: Não tenho! (Ênfase ao falar; cabeça quase virada em direção ao pesquisador).

Pes: Não tem?

Ni: Não! Tenho só de microfone.

Pes (olhando para Ni): Só de microfone... Gente, quais estorinhas mais que vocês conhecem? Ó, vocês falaram cinderela, branca de neve, os três porquinhos, princesas, barbie, que mais que vocês conhecem?

Ni se deita por entre seus joelhos, de forma a ficar com o rosto no meio deles.

Neste recorte Ni não é claro ao se comunicar com seu interlocutor. Parece misturar palavras e sons, responder sem se apropriar do assunto tratado na conversa.

Ignorando ou desconhece o mesmo relacionando-o com outro objeto que é inserido no diálogo de forma descontextualizada, o microfone.

Pes não explora o que Ni quis expressar em seu enunciado, nem lhe fornece maiores pistas sobre de que se tratam os objetos mencionados na conversa, os DVDs. Não havia DVDs reais e concretos em uso no contexto da atividade, e nem houve explicações sobre o que é e para que servem estes objetos. O tema do diálogo era sobre “estorinhas”, e Pes chega a perguntar se o pequeno tem DVDs de estorinhas em sua casa, deduzindo que Ni conhecesse o que são DVDs, mas sem averiguar sua dedução e dirigir pistas outras a ele.

Pensa-se na hipótese de que Ni estivesse pensando em algum “Karaokê” quando disse “microfone”, mas não é possível afirmar isso. Talvez o garoto tenha relacionado DVDs com música e microfone pensando em tal equipamento.

(5) Pes continua o diálogo sobre estórias. As crianças estão citando variados nomes de estórias, desenhos, brinquedos e afins. Lu conta que sua mãe comprou um DVD que tem cachorrinhos que cantam usando violão.

Aninha pergunta para Lu: É a dama e o vagabundo?

Lu acena que sim para Aninha.

Pes: É a dama e o vagabundo, é?

Aninha diz com empolgação: É tão legal!

Pes: E você Bia, quais estorinhas que você gosta?

Ni: É dama e vagabundo?

Lu olhando para Ni: É dama e o vagabundo (acenando que sim com o rosto).

Bia sussurra algo rapidamente, fala muito baixo e rápido.

Pes: Por que você não quer dizer? Você não quer falar?

Bia acena que não.

Pes: Bom, então tá!

Ni: O Pes é dama e vagabundo?

Pes: É dama e o vagabundo. E Você Ni, quais estórias que você conhece?

Ni: A dama o vagabundo.

Pes: Você conhece a dama e o vagabundo?

Ni; Hã?

Pes: Você conhece a dama e o vagabundo?

Ni: Eu conheço, é...

Ni: Óia, óia, óia... Eu quero falar. É o damo, é a damo e o vagabundo?

Pes: É a dama e o vagabundo.

Ni: É a dama e o vagabundo?

Pes: É a dama e o vagabundo.

Ni: Dama ou vagabundo? (Bia gargalhando).

Pes: Você conhece essa estória?

Ni fala baixinho: Eu conheço.

Pes: Como que é?

Ni coloca e tira o rosto sobre uma de suas pernas e diz: Eu conheço da barbie e do hot wheels.

Ni procura explorar o que é “a dama e o vagabundo”, tenta entender do que se trata ou se atrai pela sonoridade das palavras. Pergunta várias vezes de que se trata o assunto e diz, com voz baixa, que conhece a estória. A voz baixa não é mero detalhe, pois quando interrogado sobre o enredo, o menino desvia do assunto e cita outros títulos ditos pelas crianças.

Pes não aprofunda a temática. Quando questionado por Ni sobre o título da estória, inicialmente diz o título incompleto “dama e o vagabundo”, corrigindo a expressão em seguida, perguntando se o garoto conhece “a dama e o vagabundo”. Outras crianças estão participando ativamente do diálogo e Pes dá atenção a elas também. Ni diz que conhece a trama, mas continua perguntando sobre o nome da estória, não expondo sobre o que conhece dela. Pes responde de maneira adequada proferindo “a dama e o vagabundo.”

O pequeno ainda insiste em perguntar sobre este título. Pes, inicialmente, o ignora e depois volta a respondê-lo, interrogando-o novamente sobre o enredo. Ele cita outros nomes de brinquedos, citados por seus pares. Ni não demonstra conhecimentos sobre a estória, mas no jogo discursivo em questão não demonstra isso a seu interlocutor. Movimenta-se no sentido de apropriar-se do título da trama discutida, mas não comunica seu desconhecimento ou o que supostamente conhece sobre, já que ele disse conhecer de que se trata a estória. Pes não conta nada sobre o enredo, e

percebendo que Ni provavelmente o desconhece, continua com a atividade. A questão que permanece em aberto é saber se o garoto estava tentando se apropriar da estória ou se ele estava atraído pela sonoridade das palavras proferidas.

(6) Pes pergunta para Ni como é a estória “a dama e o vagabundo”. Ni cita vários títulos, alguns ditos por seus coetâneos e outros não, mas não comenta nada sobre o enredo. Enuncia um título após o outro.

Ni: Aí eu conheço do (fala inaudível), da lu que colocou o doc.

Pes: Nossa quanta estorinha! Que lu, qual lu que colocou o doc?

Ni: Pro Adrian assistir.

Pes: Pra quem assistir?

Ni: Pro Adrian.

Pes: Quem que é Adrian?

Bia e Lu começam a interagir e dar risadas.

Ni: Ah, o (fala algo inaudível bem baixo)... (Grita). Não tem nenhuma graça! O Adam!

Pes coloca levemente uma de suas mãos sobre a perna de Bia e diz: Deixa ele falar, deixa ele falar. (Bia gargalha baixinho).

Lu: Não tem graça, o Ni não disse bosta!

Pes: Fala o que tem o Adrian?

Ni: A Lu disse bosta!

Pes: Não tem problema; fala o que... Ó, desencosta, fala, o que é o Adrian? (Bia continua a rir).

Ni: Que a mãe... (Bravo). A Bia tá rindo de novo!

Pes: Deixa ela!

Ni, bravo: Que tem o Adrian... Para Bia!

Pes: Deixa ela, deixa ela. Fala.

Lu: Não precisa ficar parando.

Ni: A Lu que é a mãe... Que é a mãe do Adam que... Fica chorando... Assistindo doc...

Pes: Quem que é doc, que é doc?

Ni: Um cachorrinho que canta. (Crianças rindo).

Pes: Tem um doc que é um cachorrinho que canta?

Wes: Não!

Aninha: Ó eu num... Eu num, eu num tenho esse DVD.

Pes: Você não tem?

Wes: Eu tenho. (Wes acena que sim com a cabeça e Bia acena que não).

Lu: Dope? doc?

Pes: Você tem?

Lu: Dope? doc?

Aninha: O tio, eu sabe, eu tenho uma... Um DVD que tem todas as estorinhas, a de um computador, e um filé (fala inaudível).

Ni: Não é boc não, é doc!

Ni não comenta nada sobre o enredo da estória “a dama e o vagabundo”. Quando incitado a fazê-lo, cita diversos títulos até expressar “da lu que colocou o doc”. Ao ser interrogado sobre qual lu que colocou o doc, responde que foi para o Adrian assistir. Pes pergunta quem é Adrian, o garoto se irrita com as conversas paralelas dos colegas, e quando retoma o diálogo com Pes, fala Adam e não Adrian. Pes intervém, chama a atenção do menino para continuar o diálogo. O movimento de retomar o diálogo e se irritar com seus pares, portanto interrompê-lo, continua.

Até sua colega Lu apela para que as demais crianças parem de rir e deixem Ni falar. Ela também recomenda ao pequeno que não interrompa seu discurso o tempo todo. A cada tentativa de retomar sua fala, Ni cita sua última palavra ou a pergunta de seu interlocutor, em uma tentativa de elaborar sua resposta.

Quando responde o que é o Adrian em resposta à pergunta de seu interlocutor, volta à sua fala inicial e fala da lu, diz que ela é mãe do Adam que fica chorando e assistindo doc. Não é claro em sua interlocução. Seus interlocutores não o entendem completamente, e a comunicação se efetiva de forma prejudicada. Ni parece misturar vivências próprias, citação dos colegas ou outras que já ouvira, e enredos imaginários, o que confunde os ouvintes durante sua fala.

Quando interrogado sobre o que é doc, diz prontamente que se trata de um cachorrinho que canta. Quando sua colega Lu se mostra confusa e mais de uma vez pergunta sobre a pronúncia enunciada por Ni, ele também logo diz que é doc. Tanto ela quanto Pes e os demais interlocutores do pequeno ficam sem entender seu discurso. Pes fornece algumas pistas, vai retomando o discurso do garoto e de seus colegas para

buscar uma coerência na fala de Ni, mas mesmo assim fica difícil o entendimento da situação. Vale ressaltar a atenção auditiva que Ni expressa para o que pode e o que não pode ser dito quando expressa que “a Lu falo bosta”. Importante também lembrar que, no início da sessão a que este episódio se reporta, Lu fala de uma estória sobre cachorros que cantam. Além disso, vale aqui pontuar que, embora Pes houvesse agendado a sessão previamente, Ni não foi à aula. Com autorização e recomendação da gestão escolar, Pes e outra agente escolar foram à casa do garoto busca-lo, na medida em que esta era bastante próxima da escola.

Ao chegar à sua casa, Ni mostrou seus cachorros e falou algo sobre “dog”, a pronúncia em inglês da palavra “cachorro” pertencente à língua portuguesa. De sua casa até a escola, basicamente o assunto foi esse. E depois, no meio da sessão, somado isso a colocação de Lu, Ni diz que há um doc que é um cachorrinho que canta.

Vale ressaltar que, além da colega cujo nome tinha a inicial Lu, o menino também tinha atendimento terapêutico ocupacional com uma profissional que também tinha essas iniciais em seu nome. Não foi possível averiguar se em algum desses atendimentos, Ni assistia a algo relacionado a algum cachorro ou similar. Mas há de se considerar a influência de tais situações na fala do garoto.

(7) Pes continua interrogando as crianças sobre as estórias das quais gostam e conhecem. Começa diálogo com Wes e depois dirige-se a Ni.

Pes: E você Wes, qual estória que é super legal (ênfase no ‘super’, fecha os punhos em movimento de força com uma das mãos elevadas acima da cabeça), que você gosta muito assim? (Ni abaixa a cabeça e o corpo em direção ao chão).

Wes: Batman, do Max Steel, (sentença não compreendida) belofrar...

Pes: Como?

Wes: (Sentença não compreendida) belofrar!

Pes: O que belofrar? (Crianças riem).

Wes: Hot Wheels!

Pes: Ah!

Aninha: Hot Wheels belofrar!

Pes: Como chama?

Aninha rindo: Ai, eu não entendi nada...

Wes: Hot Wheels for... (Crianças riem, Bia gargalha).

Lu: Hot Wheels far!

Pes: O que é belofrar?

Wes: (Sentença não compreendida) belofrar!

Pes: A turma do belofrar?

Crianças riem, Wes grita: Hot wheels belofrar!

Pes: Ah!

Wes fala algo inaudível e complementa: Batman!

Pes: O Ni e você, quais estórias... Qual é aquela estória que você mais gosta e que você acha super legal?

Ni fala com o corpo para cima, em um breve balanço de vai e vem: A turma do belofrar.

Neste episódio ao responder seu interlocutor, Ni se apropria do discurso de seu coetâneo Wes. Wes não profere um enunciado claro, que faz sentido para Pes. “Belofrar” soa um neologismo, mas pode representar alguma palavra em outro idioma (como o inglês) que não sabe pronunciar corretamente. As demais crianças, entretanto, parecem minimamente compreender a fala do garoto. Não é possível afirmar que há partilha de significados, mas ao menos existe o entendimento da palavra/som (“belofrar”).

Aninha é a primeira a repetir Wes, mas logo em seguida diz que “não entendeu nada”. Ni responde a pergunta solicitada e apropria-se rapidamente do discurso de seu colega, mas entende-se que, ou a relação de significados estabelecida encontra-se prejudicada, na medida em que ele responde repetindo Wes e não colocando algo seu e que respondesse a questão central da pergunta (afinal, a interrogação foi qual estória que ele mais gostava e achava super legal); ou Ni compartilhava com Wes o significado de “belofrar”, o que parece improvável apesar de Pes não conhecer totalmente as temáticas vivenciadas por Ni em seu cotidiano.

(8) Segue o episódio anterior. Pes pergunta para Ni qual a estória que ele mais gosta. As demais crianças participam ativamente do diálogo.

Pes: Mas tem alguma estória que você acha super legal, que você gosta muito assim (ênfase na voz ao dizer 'assim'; movimento de força, punhos fechados)?

Wes: Macaco!

Aninha: Ou!

Ni: Não pode falar esse nome feio não!

Pes: Mas tem alguma que você gosta bastante, alguma estorinha?

Wes: Macacou!

Ni diz pausadamente: Não fala esse nome feio!

Pes pega um brinquedo que está na mão de Wes e pergunta para Ni: Empresta aqui (para Wes). Mas tem alguma estorinha que você gosta bastante, Ni?

Wes: Tem o hominho, o carrinho.

Pes: Hã?

Ni pausadamente: Tem...

Wes: O hominho, o carrinho.

Ni: Para, eu que falo!

Lu: Hot wheels.

Pes: Deixa ele falar!

Crianças riem. Ni resmunga algo do tipo "ahr" e se irrita.

Ni: Não tem graça!

Pes: Gente, pára! Qual estorinha?

Ni resmunga algo e diz com voz rouca (como se estivesse imitando alguém): Ô criança teimosa!

Pes: O Ni, fala, então, qual estorinha que você mais gosta, que você acha super legal!

Ni está com pés no chão e rosto entre os joelhos, que estão flexionados; fica um curto tempo sem dizer nada; resmunga, ergue a cabeça resmungando e diz:

Ni: Ahunrhh o Macaco!

Pes: Qual macaco?

Ni sorrindo: Que morde.

Crianças rindo em meio à conversa.

Ni interrompe: Ai eu gosta da estorinha que fala de elefante, elefante...

Pes: Estorinha que tem bicho?

Wes diz: Bicho! (E ri).

Ni: Elefante.

Pes: E essas estorinhas têm nome?

Lu: O tio, o tio eu conheço uma estorinha da cobra.

Pes: Da cobra? E como é?

Ni: Ai, ai depois da cobra eu gosto... Ai depois eu gosto do...

Aninha diz em meio à fala de Ni: Max.

Ni: Não é Max o nome Aninha!

Ni: Eu gosto do...

Pes: Pra terminar...

Ni: Do elefante (pronuncia “élefante”), depois do, do...

Wes: Do Max Squeen...

Ni: Não é... Ai eu gosto do... Leão... Super legal... Ai eu gosto do... De tumba, ai eu gosto da princesa de novo.

Pes gesticula ao falar com Ni, mesmo sabendo de sua condição visual⁴. Enquanto atende às solicitações de seu interlocutor, Ni mantém intercâmbio com seus coetâneos. Ao ouvir Wes dizer “macaco”, diz para ele não dizer este “nome feio”. Conforme as conversas de seus pares vão interferindo em sua interlocução com Pes, ele fica bravo e chama a atenção dos mesmos, pedindo para que o deixem falar. Talvez, ele possa estar relacionando o significado instituído culturalmente em nosso país do termo macaco à forma preconceituosa de se referir às pessoas negras.

A interferência continua e Pes também pede para que os colegas escutem Ni. Quando percebe que os colegas não obedecem, o garoto diz “ô criança teimosa”. Com este dizer, ele ocupa o lugar discursivo de alguém com autoridade, como alguma das figuras parentais ou a professora no contexto escolar. “No jogo discursivo é frequente que os interlocutores assumam lugares diversos segundo os objetivos que pretendam alcançar”. (LACERDA, 1996, p. 47).

⁴ Embora os gestos não tenham efeitos sobre a interlocução, eles fazem parte do aporte cultural inscrito na memória corporal dos sujeitos. Não se trata meramente de ignorar a deficiência do pequeno, mas estratégias outras que substituíssem a linguagem gestual deveriam ser pensadas. Neste caso, pouco relevante.

Ni faz uso deste artifício linguístico social para se encobrir de algum poder perante seus colegas, de forma adequada, pedindo para que parem de atrapalhar sua interlocução com Pes junto a este uso linguístico. Era comum no cotidiano escolar do menino que a professora pedisse a atenção de todos e os esperassem ficar quietos. Nesses momentos, se Ni queria dizer algo, ele também chamava a atenção de seus coetâneos, o que reproduziu neste (e em outros) episódio(s).

Depois de ocupar um lugar de autoridade em seu discurso, Ni brinca com o contexto e usa a palavra macaco. Quando Pes pergunta qual estória que ele mais gosta, usa uma onomatopeia e diz macaco que morde sorrindo. Embora Ni não estivesse respondendo de modo adequado a seu interlocutor, ele acabou por fazer uso lúdico da palavra macaco citada por seu par Wes, o que é comum e esperado em sua idade.

Pes tenta prosseguir com a atividade, o pequeno e seus colegas continuam a citar títulos para Pes. Ni dispara títulos diversos e não responde alguma estória que conhece e gosta. Usa de títulos que possivelmente conhece, de sua imaginação e palavras proferidas por seus pares. Diz que gosta da cobra, sendo que sua colega Lu havia acabado de dizer que conhecia uma estorinha da cobra. Em seguida, corrige Aninha quando ela diz Max, alegando que não é este o nome, provavelmente querendo dizer/expressar que não intencionava dizer tal título; embora houvesse acabado de proferir cobra. Talvez aqui seja importante discutir que Ni não tenha entendido o que Aninha quis dizer com Max, tenha estranhado que nome é este; enquanto cobra deveria ser uma palavra internalizada em seu repertório.

Ni termina por disparar variados nomes, repete a palavra elefante, embasado na pergunta de Pes, diz que é super legal as estórias que está citando, e cita com consciência da repetição, “eu gosto da princesa de novo”. O garoto mantém interlocução com seu outro, mas não responde sua pergunta com a questão principal da interrogação. Elege palavras do repertório de seu interlocutor para respondê-lo, entende que isso pode ser adequado, mas não consegue intercambiar corretamente a interrogativa.

Considerações sobre o momento inicial

Neste primeiro momento, é possível perceber que Ni consegue se comunicar com seus interlocutores, expressa suas necessidades. Estrutura gramaticalmente suas frases adequadamente, na maioria das vezes, cometendo erros aceitáveis e que provavelmente serão ajustados em sua aprendizagem da língua portuguesa em níveis mais avançados de escolaridade.

Quando imerso na discussão de um tema, engaja-se na interlocução, mas esquiva-se facilmente desta e procura falar somente sobre assuntos de seu interesse. Apropria-se de palavras com valor léxico-semântico complexo, o verbo “escarrar” é exemplo disso, mas, ao mesmo tempo, cita títulos que desconhece e sem projeção intrapsíquica. Ora é claro, ora é confuso no jogo do discurso que trava com seu outro, nem sempre respondendo as questões principais do diálogo. Embora expresse suas dificuldades, muitas vezes as deixa em aberto e prossegue o intercâmbio com seus próximos desviando o assunto ou se expressando de maneira incompreensível.

Seu repertório sobre estórias parece ser pequeno. Ele parece entender o que são, mas demonstra poucos conhecimentos sobre; cita títulos diversos (dentre os quais não deve conhecer grande parte) utilizando-se da fala de seus pares ou vivências outras, e de sua imaginação. Pes não explorou junto ao mesmo seu conhecimento sobre marmelada ou de que se trata o doce, mas Ni mostrou grande interesse nisso. Também mostrou grande interesse por “doc”, termo provavelmente cunhado de sua experiência com cachorros e com a palavra inglesa “dog”.

O pequeno também consegue se localizar e ocupar lugares diversos na trama discursiva e entende o que isso significa. Neste momento inicial, fica claro que ele consegue efetivar de fato sua comunicação, busca pelo outro; mas há que se atentar para alguns prejuízos nela, os quais poderão ser sanados com intervenções e mediações adequadas, e com o aprendizado da língua portuguesa.

Reconto da estória “os três porquinhos”.

(9) Pes está acordando com as crianças o reconto de uma estória. Pergunta uma a uma qual estória (re)contar. As crianças se dividem entres os contos “cinderela” e “os três porquinhos”. Chega a vez de Ni.

Pes para Ni: E você Ni, cinderela ou os três porquinhos?

Ni: Batman.

Pes: Não ó, tem que ser uma das duas...

We: Eu quero hum... Cinderela.

Ni: Doc. Eu quero Doc!

Wes: Doc. Não, porquinhos...

Pes: Ni, ó, tiveram duas pessoas que falaram cinderela enquanto a gente estava conversando sobre estórias... Tiveram duas pessoas que falaram cinderela. A gente vai escolher uma dessas duas pra contar. Qual você quer cinderela ou os três porquinhos?

Ni põe o rosto entre os joelhos/as pernas e diz: Não.

Agora a aliciação de Ni é em “doc”. Ele recusa as demais estórias e diz que está interessado somente em “doc”. Em sua última fala, Pes diz que foram eleitas duas estórias e erroneamente cita “cinderela” duas vezes. Mesmo assim Ni parece entender o contexto e recusar as duas estórias.

(10) As crianças iniciam o reconto. Ni insiste que não quer contar a estória.

Pes tenta trazê-lo ao contexto e sondar seu conhecimento sobre a estória.

Pes: Ó, Ni, o Wes falou que um porquinho foi na casa do outro. E depois, o que aconteceu? A Aninha falou que tinha um lobo, que o lobo, é...

Wes: Colocou areia no remédio...

Pes: Colocou a areia no remédio... Depois a Lu falou que tinha os três porquinhos, o Wes falou que um foi na casa do outro... E depois, que acontece? Você sabe? (Ni está com a cabeça por entre os joelhos).

Ni ergue a cabeça e diz: Ai comeu.

Pes: Comeu o quê?

Wes: O lobo! Não! Não, os porquinhos... Matou o lobo, matou o lobo.

Pes: Não, espera aí Wes, o Ni vai falar agora. Que aconteceu?

Ni: Matou o lobo.

Pes: Quem matou o lobo?

Wes e Ni (Wes fala e Ni quase concomitantemente a ele repete): Os porquinhos.

Pes: Por que eles mataram o lobo?

Wes: Por, Por quê...

Pes: Espera ai, deixa o Ni falar... Por que eles mataram o lobo?

Ni: O lobo...

Wes: Morreu.

Ni começa a girar em círculos.

Wes: Ai o porquinho, ai, ai...

Lu: Ai ele vai preso que ele quer, ele quer... Ele quer pegar a bazuca, ele mata os porquinhos.

Wes: Ai o porquinho...

Ni: Por quê...

Wes: Eles estavam catando comida...

Ni: Eu quero falar!

Pes: Wes, agora o Ni vai falar!

Ni: Porque eles tava comendo comida, ai depois comeu.

Pes: Eles quem estavam comendo?

Wes: O lobo.

Ni: Eles. O lobo... O lobo, ai...

Pes: O lobo tava comendo comida? E depois, o que aconteceu?

Ni: Matou.

Pes: Matou quem?

Wes: O lobo.

Pes: Quem matou o lobo?

Wes: Os porquinhos.

Ni: Não, eu quero falar. (Bate os pés no chão).

Pes: Quem matou o lobo?

Ni: É quem matou quem... É quem matou o lobo... Quem matou os três porquinhos foi ele.

Pes: Como que ele matou os três porquinhos?

Ni: Assim ó (o garoto está com os pés no chão, joelhos flexionados, mãos próximas aos pés, balança o corpo e bate os pés no chão várias vezes rapidamente). Pronto, assim.

Pes: É assim a estória Lu?

Lu acena que não.

Apesar da resistência de Ni, Pes envolve o garoto no reconto e o interroga sobre o enredo da estória. Ao responder como se segue a estória depois que cada porquinho foi até a casa do outro porquinho, Ni diz “ai comeu”. Pes estranha a sentença do garoto e o questiona, Wes entra no diálogo e diz que “os porquinho matou o lobo”. Retornando a questão sobre a sucessão de eventos para Ni, tem-se que o garoto se apossa do discurso de Wes e diz que os porquinhos mataram o lobo, mas só chega a essa conclusão com o auxílio das pistas de Wes. Quando interrogado novamente, percebe-se que ele tenta continuar seu raciocínio, mas desconcentra-se com as interferências de seus colegas.

Ni se agita e começa a girar em círculos, pede a atenção de seus pares e, em resposta a por que os porquinhos mataram o lobo, diz que é porque eles estavam comendo. O diálogo continua e Pes, confuso, pergunta se o lobo estava comendo comida e o que aconteceu depois. Ni responde “matou”. Pes continua o interrogando, até que Ni estrutura seu pensamento e o inverte, alegando que na verdade quem matou os três porquinhos foi o lobo. Por fim, Pes pergunta como o lobo matou os porquinhos e Ni diz “assim ó” e bate os pés no chão, como se estivesse matando algum inseto.

O pequeno é mediado por seus coetâneos o tempo todo neste episódio, os quais o aproximam e o afastam de seu objeto de conhecimento. Aos poucos seu pensamento vai ganhando certa linearidade. Empenhar-se em um diálogo com alguém, exige “um certo desempenho discursivo-cognitivo.” (LACERDA, 1995, p. 46). Ni estabelece diálogo com seus interlocutores, mas se perde em meio às informações que desconhece e não assume este desconhecimento, enviesando-se pela fala do outro para constituir a sua. Sua fala, muitas vezes, não faz sentido para seu interlocutor, mas ele contenta-se em responder a pergunta, mesmo que de maneira inadequada. Expressa a morte dos porquinhos através de pisoteados, o que também é incoerente dado ao tamanho físico real de um animal como o porco, ou a personificação deste animal, no caso da estória.

(11) Segue o episódio dez. Com a ajuda de Lu, as crianças vão estruturando o conto de maneira mais próxima à sua versão popular. Pes volta a interrogar se Ni sabe dar continuidade à estória.

Pes: E depois? Ó, então primeiro o lobo derrubou a casa de palha (Pes aproxima seu corpo ao de Ni, que está deitado no chão e começa a levantar), depois ele derrubou a

casa de madeira, e depois ele foi na casa de cimento; você sabe o que aconteceu depois Ni?

Ni: Sei.

Pes: O quê?

Ni: Ai eles, ai...

Pes: Quem?

Ni: O lobo.

Pes: E depois que o lobo fez isso, você sabe o que aconteceu Ni?

Alguém resmunga algo.

Ni: Ai foram na casa do lobo. (Wes pega um objeto qualquer).

Pes: Quem foi na casa de quem?

Wes: Quem? O lobo.

Ni: Eu quero... Eu que falo! (Com a voz arrastada, como se estivesse fazendo manha).

Pes: Fala Ni.

Ni: Ai sabe o que aconteceu na contação de estória... (Toca no joelho do Pes).

Lu diz que alguém está com fome (fala parcialmente inaudível).

Ni: Para... (Está a mexer o corpo para frente e para trás).

Alguém assopra: Shiu!

Pes: Fala, hã?

Alguém, possivelmente Lu, diz em meio à fala de Ni: Ai depois ele dormiu.

Ni: Ai depois vem um, encontrou a casa do outro, assoprou e faz “vrum” (faz movimento de assoprar).

Pes: Mas e depois, o que aconteceu?

Ni: Ai depois foram na casinha (enrosca em meio à palavra casinha, demorando e grunhindo ao dizê-la) de tijolo e assoprou de novo e “vrum” (movimento de assoprar).

Ao ser questionado por Pes se conhece o desenrolar do enredo, Ni diz que sim, mas não consegue continuar a estória. Coloca-se em lugar de autoridade, chama a atenção dos colegas, responde que os porquinhos foram na casa do lobo e que um foi na casa do outro e assoprou. Mistura os acontecimentos do conto, demora a formular respostas.

Entende que o sopro é parte importante da estória e que ele derruba casas, mas primeiro diz que são os porquinhos que vão à casa do lobo, e depois conta como se um porquinho fosse a casa do outro e assoprasse. Ni desconhece o enredo da estória e as pistas que seus congêneres dão não são suficientes para que ele se aproprie plenamente do mesmo. Ele utiliza-se de concordância verbal inadequada ao longo da trama e também não expressa seu desconhecimento dela, prefere valer-se do discurso de seus pares.

(12) O reconto está terminando. Pes pergunta a Ni como finda a estória.

Pes: Mas como que acaba a estória?

Ni: Acaba assim ó: e acabou “ranranran” (diz acabou rapidamente, com a voz levemente rouca e roça a garganta).

Pes: Acaba assim?

Ni diz bem baixo: Hum, não vou lembrar de tudo não.

Ni mostra dificuldade em dar um desfecho ao conto, prefere cunhar uma expressão que o finalize. Não assume não saber qual o término do mesmo, mas diz que não se lembra de tudo, expressa sua dificuldade de modo superficial. Mas, ao mesmo tempo, sua fala expressa uma forma cultural bem sucedida de se "livrar" das questões feitas por Pes sobre como se dava o desfecho da estória.

Considerações sobre o reconto da estória “os três porquinhos”.

Arredio, Ni não quer recontar a estória, quer falar sobre o “doc”. Com a interpelação de Pes e o engajamento dos colegas na trama, participa da atividade. Pede voz e ajuda na construção da estória, mas seu discurso é confuso e ele se perde durante o reconto.

O outro lhe fornece algumas pistas, que se fazem insuficientes às suas necessidades. Mesmo assim, Ni se apropria do discurso de seus congêneres para formar o seu, com dificuldades e incoerências. Não assume seu desconhecimento do enredo e parece entender parte do mesmo, a partir da discussão em roda.

Apresenta dificuldade em dar desfecho à estória e não a assume, expressando-a de maneira superficial. O pequeno apreende elementos importantes da trama, constrói seu entendimento com as intervenções de seus interlocutores, mas não expressa seu desconhecimento da estória e tem discurso emblemático ao longo do relato.

O caso “doc e moainvrigina”.

(13) Ni queria contar uma estória sobre o “doc”. Após a finalização do relato de “os três porquinhos”, Pes deixa que o garoto narre sua estória. As demais crianças de seu grupo estão cansadas e querem ir ao parque brincar com as outras crianças (do outro grupo) e a professora regente da turma. Ficam apenas Ni e Pes para que Ni conte sobre o “doc”.

Enquanto crianças vão ao parque, com a atenção de Pes nelas saindo da sala, Ni diz: Era uma vez um doc que tava cantando sempre... Ai depois, ai depois vem um...

Pes interrompe o garoto: Era uma vez...

Ni: Ai depois com, cantou, ai depois...

Pes: Quem cantou?

Ni: Ai, ai depois... O doc (respondendo a pergunta). Ai depois com, cantou, cantou um... A mangueira. Ai...

Pes: Quem cantou a mangueira?

Ni: Um doc e um cachorrinho cantando, depois ele fa... Ai depois o, o amigo do doc fala, cantou, ai depois vem uma faquinha barboleta, ai depois vem um... Um outro doc que cantou com gripe. Ai depois contou um... Um ai depois... (Ni está com agitação motora).

Pes: Espera ai ó, para quietinho, para quietinho...

Ni: Ai depois com, cantou um que tava grosso.

Pes: Depois o quê?

Ni: O doc.

Pes: Como assim ele cantou a mangueira?

Ni: Debaixo da mangueira ele cantou.

Pes: Ele cantou debaixo da mangueira? Hã...

Ni: Ai... Ele, ai depois veio uma, um, um grosso. Ai depois... Cantou...

Pes: Como assim veio um grosso?

Ni: Ai depois com...

Pes interrompe: Que grosso que veio?

Ni: Que grosso? Cavallo, que falou cavallo.

Pes: Hã? Veio um cavallo grosso?

Ni: Unhum, não! O doc cantou grosso, cavallo. Ai depois, depois veio...

Pes: Como assim? O cavallo era grosso?

Ni: Não! O doc (ênfase em doc) que era grosso que cantou porque ele tava doente. Ai depois veio quem cantou, quem que tava cantando...

Pes: Espera ai, que tem?

A auxiliar que estava a filmar a sessão diz que Ni está relatando que o “doc” tem a voz grossa.

Ni: Quem tava cantando...

Pes: Ah, o doc tem a voz grossa?

Ni Aham, ai quem can... Quem cantou... Ai quem cantou um negócio de dormir. Ai depois um negócio... Ai depois veio, veio... Veio um... Outro doc e falou da água. Ai depois o outro falou mais, ai... Ai... Depois...

Ni começa a estória narrando “era uma vez”. Entende que estórias comumente começam assim. Diz que o “doc” estava cantando e joga a palavra mangueira na trama. Pes, em uma tentativa de averiguar o que emergiria do discurso do garoto seguindo a “própria lógica” deste discurso no contexto dialógico em voga, e buscando estruturar um pouco melhor sua fala, pergunta “quem cantou a mangueira”. Pes estrutura a frase para que esta tenha um sentido partilhado culturalmente, como o nome de uma canção, talvez.

Ni responde “um doc e um cachorrinho cantando”. Após este enunciado, Ni vai dizer que “ele” falou, mas acaba por dizer que o amigo do doc, fala e canta. O pequeno não esclarece quem é esse “ele”(doc), acrescenta diversos elementos na estória, distorce o som de borboleta dizendo “barboleta”, provavelmente usando de sua imaginação ao dizer “faquinha barboleta”.

Continua acrescentando elementos na trama, e com a interpelação de Pes que tenta atribuir sentido “à lógica de Ni” retomando a pergunta “quem cantou a

mangueira”, o menino responde que “debaixo da mangueira ele cantou”. Depreende-se que talvez Pes é quem tenha entendido “cantou a mangueira”, e Ni possivelmente só tenha citado um elemento após o outro. Mas Ni consegue “corrigir essa lógica” a partir da dúvida de Pes e elabora uma frase com elementos ordenados corretamente (fala coloquial) e com sentido compreensível.

Ele vai adicionando elementos à estória de maneira frenética, caótica. Quando Pes interroga sobre os elementos, Ni pouco fala/explica sobre os mesmos, e acaba por acrescentar mais elementos ainda. Com o auxílio de Pes e da auxiliar de filmagem, Ni consegue estruturar um pouco melhor o seu discurso. A comunicação se efetiva de forma bastante problemática, o interlocutor não entende o que Ni diz, e com várias intervenções constrói junto ao garoto um entendimento parcial de seu discurso.

(14) Segue-se o episódio anterior. Ni está contando sua estória e Pes quer entender o que é o “doc”.

Pes: O Ni, o doc é o que? O que é o doc?

Ni: Ai, ai depois falou...

Pes: Não, espera ai, fala pra mim, que que o doc é?

Ni: Um cachorrinho. A...

Pes: Ele é um cachorrinho?

Ni: Aham. Ai, um...

Pes: E o que é um cachorrinho? Como que é um cachorrinho?

Ni: Que devora assim, ó: “Aun”! Ele que é o doc! Se pega ele no colo ele devora. Ele morde. E canta também.

Pes: E como que o cachorrinho é, Ni?

Ni: Tem barriga.

Pes: Hã?

Ni: Peito.

Pes: É pequeno ou grande?

Ni: É... É grandão! (Ênfase no grandão, voz rouca). E...

Pes: E você conhece cachorro?

Ni: Unhum. (Fala inaudível). O doc não deixou eu ir perto dele.

Pes: Hum.

Ni: Ele, ele não é gente, é animal.

Pes: O Ni, e como que acaba a estória do doc?

Ni: Ai, ai depois co... Ai depois co falou da guitarra...

Pes: Hum?

Ni: Não, ai depois falou do, da... Falou po doc que elas possui aquela outra negócio que...

Pes: Elas quem?

Ni: Uh...

A partir da interpelação de Pes, Ni diz que “doc” é um cachorro. Acrescenta que é um cachorro que canta, o que é compreensível considerando-se o contexto situacional em que Lu havia dito que tem um DVD de cachorrinhos que cantam. Faz uma boa conceituação sobre cachorro, chega inclusive a dizer que não é gente, é animal. No entanto, quando volta a narrar sua estória, volta a disparar elementos, usar concordância verbal inadequada, dentre outros. Parece apresentar dificuldade em encadear a sequência da narrativa. Ni fala para ocupar o espaço comunicativo entre ele e seu interlocutor, mas não parece leva-lo em consideração ao encadear sua narrativa.

(15) Pes quer finalizar a atividade e pergunta à Ni como acaba a estória. Ele coloca novos elementos antes que Pes finalize a atividade.

Pes: E como que acaba a estória do doc, Ni?

Ni: Ai depois falou da guitarra.

Pes: Quem falou da guitarra?

Ni: É, ai depois... Ai depois...

Pes: Quem falou da guitarra?

Ni: Dançou, dançou.

Pes: Mas quem falou da guitarra?

Ni: Ai, o doc, o doc fa...

Pes: O doc falou da guitarra?

Ni: Não, a, o... O doc falou a dança é uma festa. Ai depois demorou e mais, e mais, e mais (ênfase ao dizer a palavra mais) um pouquinho ai falou da guitarra, ai depois começou outro doc, depois começou o doc, ai depois começou a fringi daí...

Pes: Começou o quê?

Ni: Acabou.

Pes: Começou o quê? Antes, antes de acabou?

Ni: Moainvrigina.

Pes: Mo, moa o quê?

Ni: Moainvrigina.

Pes: O que é moainvrigina?

Ni: A.. O que, a novela uai. A, é...

Pes: Que novela?

Ni: Depois do doc...

Ni: Não tem, não, não é o... Não, não tem o CD do moainvrigina, o... O CD do moainvrigina é o do doc mesmo. Ai depois...

Pes: O cd do moainvrigina?

Ni: Aham.

Pes: O que é moainvrigina?

Ni: Moainvrigina. É... É uma, é um cachorrão bem grande igual ao Max. (Arrasta a voz a partir de cachorrão).

Pes: E tem novela do moainvrigina?

Ni: Não, um CD.

Pes: E você tem esse CD?

Ni: Não, a Lu que tem esse CD que coloca o doc.

Pes: Que Lu?

Ni: Aquela que é minha, que é a minha tia.

Pes: A ta. Então ó...

Ni: Ai depois...

Pes: Eu vou acabar...

Ni: Ai depois... Ai depois veio o Adrian, eu, né, ai minha mãe Je...

Pes: Ó...

Ni: Ai depois minha avó que chama Je...

Pes: Espera ai...

Ni: Je, e o meu tio A...

Pes: A sua avó Je?

Ni: Não, minha mãe!

Pes: Hã?

Ni: Ai depois, minha vó chama Da... Hum... O meu tio chama tio quaque, o A.

Ao ser interrogado sobre como é o término da estória, Ni ignora a pergunta e continua citando elementos diversos no enredo da mesma. Pes permite que o garoto fale mais um pouco, questiona seus novos comentários. Por meio de uma distorção de sons, ou de um neologismo (“fringi”, que parece mais distorção mesmo), Ni chega à palavra/neologismo “moainvrigina”.

Pes não entende a colocação do menino, que questionado atribui três acepções à palavra: novela, CD, cachorrão bem grande. Diz que a Lu que “é sua tia” coloca o CD que tem o “doc”, antes disso fala que o CD do “moainvrigina” é o mesmo que o do “doc”. Aqui vale pontuar que as crianças chamam os atores escolares de tia/tio. Tudo indica que Lu é a Terapeuta Ocupacional que atendia o garoto na época, mas não se sabe se nos atendimentos Ni ouvia a algum CD/DVD.

Ao final do episódio, Ni mistura familiares e conhecidos em sua narração. Ele se perde no meio das citações, chegando a chamar sua avó de Je, sendo que Je são na verdade as iniciais de sua mãe. Com a indagação de Pes sobre o nome de sua avó, Ni rapidamente corrige e cita os nomes corretos de sua mãe e avó.

Seu discurso é confuso e frenético, as estruturas frasais e concordâncias verbais muitas vezes se encontram defasadas mesmo para o contexto oral e coloquial de uma conversa oralizada. Ni não se faz entender plenamente, apresenta uma narração “sem pé nem cabeça”. Após este episódio, Pes volta a perguntar sobre o término da estória, Ni diz que ela já acabou e que está falando de sua família agora. Pes encerra a atividade da primeira sessão.

Considerações sobre o caso “doc e moainvrigina”.

Ni demonstra grande interesse em criar e narrar uma estória. Primeiro, insiste em contar sobre “marmelada”, depois sobre “doc”. Sua narrativa é confusa, com estruturação frasal e concordância verbal prejudicada, e elementos adicionados ao enredo de maneira frenética.

Com a interpelação de Pes, ordena um pouco melhor seu discurso, mas também chega a se confundir um pouco, como no episódio (13); em que Pes supõe uma lógica confusa dos enunciados de Ni ao somar suas palavras e perguntar ao garoto “quem cantou a mangueira”, mas é corrigido pelo próprio garoto quando Pes o interroga. Em (15) a partir da provável distorção de uma palavra, Ni cria o neologismo “moainvrigina”.

Atribui três acepções para essa palavra e se confunde em meio a elas ao explicar a palavra. Organiza seu discurso no diálogo com seu interlocutor, usa das pistas do mesmo para construir seus enunciados, mas dispara elementos diversos em sua narrativa e se perde em meio a eles. Ao final da narração, tem-se uma estória muito confusa e a impressão de que Ni queria falar, falar, falar...

“A lenda da Iara”.

(16) O cenário está montado. Os alunos estão em roda e há papel crepom azul amassado, recortado, e espalhado em meio à ela para representar um rio. Há uma bacia de água com a mesma finalidade e uma boneca com as pernas envoltas por um pano rugoso representando uma sereia. A maquiagem está reservada para que posteriormente com poucas roupas [hábito comum na creche], as crianças representem indígenas. O livro com a estória a ser contada está próximo a Pes. Pes está explicando às crianças o que é uma sereia, Ni está manipulando a sereia na bacia com água.

Pes: Então, a sereia, é uma mulher...

Leo: Então quando ela tá com calor, ela senta na pedra, pra se secar um pouco, pra tomar sol.

Videma: Não, no mar.

Pes: Ela pode ir lá para o fundo do mar, porque ela tem perna de peixe. Então ela pode ir para o fundo do mar que nem os peixes.

Crianças falam juntas.

Ni: Ó, ó, deixa eu falar.

Ni mostra a bacia: Isso daqui que é o mar.

Pes: Isso! E a sereia, ela pode...

Ni: E ela tá, ela tá nadando aqui.

Pes: É ela pode nadar no fundo do mar porque ela tem perna de peixe.

Ni: O fundo do mar é aqui ó. (Coloca as mãos no fundo da bacia).

Pes: Isso! Ó gente...

Ni: E aqui, é a água, e aqui é o fundo, ó. Deixa eu escutar eu batendo a água na Barbie. Escuta.

Pes: Gente então eu vou contar pra vocês uma estória sobre sereia. Só que antes...

Ni: Você vai contar a estória disso aqui? (Mostra a boneca).

Pes: É! Só que antes eu vou precisar transformar vocês em índios.

Crianças falam juntas, Ni fala algo.

Ni continua: Vai ter que tirar a roupa dela. O tio tira, que que é isso aqui, ó? Que que é isso aqui? (Está com a mão na roupa da parte de cima do corpo da sereia, que está com uma roupa simulando a parte de cima de um biquíni).

Pes: Ó, então, pra transformar vocês em índios eu vou pedir pra vocês, um de cada vez, vir aqui comigo.

Pes: Um de cada vez! (Pes levanta e a maioria das crianças o segue).

Aninha sentada: Não é pra levantar agora!

Ni, sentado, diz em meio às falas de Pes e Aninha: Ó tia, ó, ó... Esse daqui é o pé, e esse daqui é o outro pé. Ó, escuta a sereia andando, ó (bate com os pés da boneca no chão algumas vezes).

Pes: Vai ser um de cada vez, eu vou transformar vocês em índios pra gente contar a estória.

Ni: A sereia tá andando.

Pes pega a maquiagem e crianças interagem entre si.

Pes está explicando como uma sereia é, e Leo o ajuda a caracterizá-la como uma mulher que é metade peixe. Ni interrompe, mostra a bacia e pergunta se é o mar. Pes afirma que sim. O pequeno coloca a mão no fundo da bacia e diz que lá é o fundo do mar. Quando Pes diz que vai contar uma estória sobre sereia, Ni mostra a boneca e pergunta se ele vai “contar uma estória disso daqui”.

Pes diz que sim. Enquanto este prepara as crianças para “transformá-las” em índios. Pes usa os termos “índio” e “indígenas” concomitantemente, e explica às

crianças que ambos podem ser usados, embora seja preferível dizer “indígenas”. Ni tateia a boneca, sente a parte das roupas dela que representam um biquíni, toca suas pernas. Cita que ela, a sereia, tem pernas e que, apesar de ter sido explicado que na verdade ela tem cauda, fala que ela está andando e depois que ela está nadando. Ni brinca com isso durante toda a sessão. A manipulação dos objetos parece ajuda-lo a entender conceitos, os quais precisam ser elaborados.

Não é possível afirmar qual sua projeção intrapsíquica exata sobre o que é uma sereia ou o mar, mas pelos seus enunciados questionando se a bacia representa o mar, dizendo que o fundo da bacia é o fundo do mar, perguntando se Pes vai contar a estória da boneca, e dizendo que a sereia está nadando, é possível averiguar indícios de apropriação simbólica. Esse tipo de apropriação é indispensável à construção da linguagem, portando é pertinente aos objetivos deste trabalho “mostrar indícios de desenvolvimento (simbólico), ainda que esses apareçam em momentos distintos e não lineares”. (SILVA, 2009, p. 76, parênteses meu).

Conforme Ni ia confirmando suas hipóteses com seu interlocutor, os significados psicológicos dessas iam ganhando (algum) significado para ele a partir de práticas sociais de interação, que, embora possam parecer triviais, são importantes ao desenvolvimento humano. (idem). Ou seja, é na interação com o outro, na vivência de práticas sociais e na exploração do ambiente que a significação de mundo vai adquirindo sentido ao garoto.

(17) Pes está explicando às crianças grosso modo como é a cultura indígena para continuar a contar a estória que já havia sido iniciada. Faz-se necessária a explanação, na medida em que aparecem indígenas na estória e a própria Iara é apresentada como uma. Pes está dizendo que normalmente as pessoas pescam em pesqueiros, mas indígenas pescam em meio à natureza. Ni está manipulando a boneca na bacia com água.

Ni: Isso daqui é uma sereia, isso daqui é uma cauda! (Mostra a boneca e sua ‘cauda’, dizendo que sereia enquanto tateia a boneca da cintura para cima, e sua cauda enquanto tateia suas pernas envoltas a um pano).

Ni: Isso daqui é uma cauda e isso daqui é a sereia?

Pe: O tio, o tia...

Ni: Isso daqui é o caudo e isso daqui é a sereia? (Mostra a boneca).

Pes: Isso!

Ni fala em meio às outras falas: Ó, ó, a sereia tá aqui na piscina...

Pe: Eu já pes... O tio, eu já pesquei na piscina!

Pes: A gente pesca em rios, mas em rios perto da nossa casa.

Ni: A sereia na piscina aqui, ó... A sereia, a sereia... O tio...

Ni está a tatear a boneca. Pergunta várias vezes sobre a sereia e sua cauda. Parece distinguir a sereia como a parte da cintura para cima da boneca, e a cauda como as pernas envoltas a um pano rugoso. Pes está dialogando sobre a estória e a princípio Ni fica sem resposta sobre a sereia e sua cauda. Em sua última tentativa em questionar Pes, ele distorce o som de cauda ('caudo') e obtém resposta afirmativa de Pes.

Após isso, continua a manipular a sereia de forma lúdica e diz que ela está na piscina. Ni está participando da atividade e do diálogo, mas muitas vezes "fala sozinho" em meio à fala de seus congêneres, chegando a atrapalhar a interlocução. Parece estar exercitando a fala egocêntrica como exercício de introjeção psíquica de significados (VYGOTSKY, 2008). O menino diz que ela está na piscina, na estória a narração aponta que Iara permanecia em um rio, e Pes inicialmente diz que sereias ficam no mar, mas acaba por citar a palavra rio também. O que é interessante notar neste caso, é que Ni entende que a sereia fica na água, que a bacia representa algo relativo a um reservatório de água, como uma piscina, um rio ou um mar.

(18) Pes continua explicando sobre indígenas. Agora está a falar sobre florestas e pergunta às crianças se elas sabem o que é floresta, explica que os índios caçam e pescam nas florestas.

Pes, com o rosto agachado próximo a Ni: Você já foi à floresta?

Videma: Eu já.

Pes olhando para Videma e demais crianças: Você já foi à floresta?

Crianças se agitam e começam a falar junto.

Ni: Ó, ó, ó! Eu sei! Eu fui... Eu, eu fui!

Pes: Espera aí, vocês sabem o que é uma floresta?

Videma: Eu sei!

Pes: O que é?

Videma: É na onde tem um monte de árvore bem grandona!

Pes: Isso! Isso que eu queria que você contasse mesmo, isso daí!

Ni, com a mão na bacia e concomitantemente a Pes e Videma: Não! Ó, a, a...

Ni, após as falas de Pes e Videma: Uma árvore é um morcego?

Pes: Os índios eles... Os índios eles moram gente...

Ni: Tio que que é um morcego?

Pes: Não sei!

Ni: Morcego!

Crianças começam a falar junto.

Pes: Isso, ó! Os índios moram em tribos...

Leo: Na cabana.

Pes: São umas casinhas gente, às vezes de cimento, às vezes de madeira. Mas assim, eles moram todos juntos.

Ni: Você nunca ouviu... Você nunca viu água na vida. (Para alguma das crianças brincando na bacia com a boneca junto a ele).

Pes: Eles moram todos juntos. Onde que os índios moram, Ni? (Diz próximo a Ni).

Ni: No rio.

Aninha: Na floresta.

Pes: Não, não disse isso, acabei de falar!

Pes: Eles moram...

Ni: Eu quero falar! Eu quero... Eu quero falar, eu quero falar!

Videma: Numa tribo.

Ni: Eu quero falar, deixa eu falar!

Pes: Fala!

Ni: Eu, eles mora na (fala mais lentamente) florestinha dos (fala inaudível).

Videma: Nas tribos.

Pes: Eles moram nas tribos perto das florestas.

Ni: O tio, eu quero falar! Eles moram nas tribos.

Pes: Perto das florestas.

Ni: Perto das (enrosca ao falar o início da palavra) florestas.

Pes: E eles têm uma cultura diferente...

Ni: Perto, perto da floresta...

Pes encosta-se a Ni: Deixa eu falar!

Ni: As floresta, a floresta ficava assim... (Pausa). Foram... (Pequena pausa) na árvore.

Pes: E eles têm uma cultura diferente da gente. Então, eles...

Ni, Wes e Pe estão brincando na bacia, com a água e o crepom.

Ni: Você nunca viu água na vida?

Pes: Eles pintam o rosto, pintam o corpo.

Ni, em meio à fala de Pes: Tira a mão daí! (Para seus colegas brincando com a água na bacia).

Pes pergunta para Ni e as demais crianças se eles já foram a alguma floresta e sabem o que é uma. Ni diz que já foi, mas não consegue dialogar sobre o assunto, ao contrário, pergunta se “uma árvore é um morcego”. Ni esquiva-se e troca de assunto, enquanto Videma dá uma conceituação razoável para o tema. Pes ignora o desvio de Ni, explica que indígenas moram em tribos, e o traz de volta para o tema da roda, perguntando sobre onde os índios moram.

Ele responde que os índios moram no rio, e com a interpelação de Aninha responde que eles moram na floresta. Videma e Pes corrigem a fala de Aninha e Ni, e diz que indígenas moram em tribos. O pequeno se apropria do discurso de Pes e o repete, inclusive dizendo que as tribos ficam próximas às florestas.

Pes prossegue com sua fala, Ni o interrompe para dizer algo a partir do discurso de Pes mas não consegue completar sua fala. Ni passa a ocupar lugar de autoridade e começa a exigir que seus colegas parem de brincar com a bacia de água e o crepom que estão na roda. Neste episódio o garoto apresenta boa estruturação frasal, sendo incorreta poucas vezes dado ao tom coloquial do diálogo.

Entretanto, tem dificuldade em formular seu discurso, gagueja, e às vezes não o completa. Vale-se do discurso de Pes e de seus coetâneos ao citar “florestas” e “tribos”, entende que há um significado importante nessas palavras, mas talvez não se aproprie plenamente dos mesmos, possivelmente recaindo em verbalismo. Pes também não fornece maiores pistas ou meios para que Ni introjete tais significados, resumindo sua interpelação a uma pequena discussão sobre a temática.

(19) O conto da lenda terminou. Pes pergunta às crianças o que aconteceu na estória. Aninha e Videma dizem que a Iara conquistava os pescadores. Ni está agitado, e Pes pergunta se ele sabe o que mais aconteceu. Além disso, Pes ainda questiona sobre a apropriação de alguns conceitos como pescador e indígenas.

Pes se aproxima de Ni: O Ni, e o que mais que aconteceu na estória? Você lembra?

Ni, batendo pés e mãos: Ai... Eu lembro... Ai...

Pes: Hum...

Ni: Alguém ficou encantada com a Iara.

Pes: E quem ficou encantado com a Iara?

Videma: Moço.

Ni: Moço.

Pes: Que moço? Deixa ele falar! (Estende a mão gesticulando sinal de 'espere' para Videma).

Crianças agitadas, se locomovendo próximas a roda e interagindo.

Pes: Que moço?

Ni: Que você falou.

Ni continua agitado, mas sem bater continuamente os pés e as mãos, de modo que quase não há barulho advindo de seu corpo.

Pes: Que moço que eu falei?

Leo fala alto: Pescador!

Alguém (Aux?): Shiu!

Ni, baixinho: Pescador.

Pes: Isso, pescador! O que é um pescador, Ni? Deixa só ele falar, tá? (Olha para Leo).

Ni: É um homem que fica nadando.

Pes: Nadando? E que mais que ele faz?

Videma: O que, Ni?

Ni: Ele ficou encantada com a Iara. (Arrastando-se pelo chão, esticando as pernas e flexionando os joelhos).

Pes: Não, mas é... Ele vai ao rio fazer alguma coisa, não vai? Deixa ele falar!.

Ni: Nadar!

Ni está agitado, indo para frente e para trás, mexendo mãos e pernas; mas sem as bater.

Pes: Mas além de nadar, ele faz mais alguma coisa, não faz?

Videma: Ele faz.

Ni: Ele pega o pauzinho...

Leo: Não, ele pesca, ele pesca!

Pes fala concomitantemente a Leo: Deixa o Ni falar!

Ni: Não Leo... Ele pega... Não pesca nada!

Pes: Ele não pesca Ni?

Ni: Não, ele só nada. É... É, é, é... (gagueja).

Pes: Não ele pesca sim, ele pega peixe no rio!

Ni: É, a... Ele, ó...

Pes: Ele pega peixe no rio!

Ni: Ele pega o pauzinho, pesca assim ó! (Levanta as mãos para cima, bate palmas e as desce. Depois levanta e abaixa as mãos separadas, sem bater palmas, repetidas vezes).

Pes: Isso! E ó gente...

Ni: E o... Ai, ele ficou encantado com a Iara: "La la lalalá".

Pes: Exatamente!

Ni: Exatamente!

Pes: E ó, o Ni você lembra o que são índios? Deixa ele falar, tá gente?

Ni: O índio é... É um... (Sentado, apoia as mãos e pés no chão, levanta as nádegas, mexe o corpo e volta a sentar).

Pes: O que é um índio?

Videma fala baixinho: Namorado da índia.

Ni: Namorado da índia!

Pes: Não, não é o namorado da índia! Deixa ele falar! O que é um índio, você lembra? (Toca o garoto).

Ni fica em silêncio.

Pes: Hã?

Ni: Eu lembro, ai... É um...

Pes: O que é um índio, Ni?

Ni: É um magir.

Pes: Um o quê?

Ni: Eu não sei. (Com apoio das mãos no chão e a flexão das pernas, mexe o corpo para trás, para frente e para trás novamente. Depois fica em um lugar só mexendo as pernas esticadas, batendo os joelhos no chão).

Ni diz corretamente que alguém ficou encantado com a Iara. Erra na concordância do feminino com o masculino, mas responde ao principal quesito da questão. Pes pergunta quem ficou encantado com a Iara, Videma responde “um moço” e Ni entende que a resposta dela poderia ser a correta. Pes devolve a pergunta ao garoto para que ele pudesse elaborar melhor e dizer que moço era esse.

De forma retórica o garoto responde que foi o moço que Pes havia falado, Pes insiste e pergunta que moço era esse. Leo rapidamente responde “pescador”, e Ni aproveita para repeti-lo. Pes questiona o que é um pescador e o garoto responde que é um homem que fica nadando e que se encantou com a Iara. Novamente erra na concordância associando “pescador” a “encantada”, talvez considerando que a palavra “Iara” está no feminino e desconsiderando que a palavra “pescador” está no masculino.

Pes pergunta o que mais que o pescador faz. Leo diz que ele pesca e Ni nega o enunciado, dizendo que ele só pesca. Pes corrige o garoto e diz que o pescador pesca sim. Em seguida, Ni diz que o pescador “pega pauzinho” para pescar e faz gesto de remar. Isso se deve ao fato de Pes ter dito anteriormente para o garoto e demais alunos, que remos são como “pauzinhos” que são usados em barcos para nadar, noção muito vaga que Pes não detalhou, mas fez os movimentos de remar nos braços dele. Ressalta-se, inclusive que remos são geralmente usados em canoas, e não em barcos, o que também torna a definição de Pes problemática. Segundo o discurso de Ni, seu conceito de “pescador” parece estar instável.

Após tal enunciado, Ni diz que a Iara canta e o imita “lalalalá”, fato este que também se deve à uma retomada da estória por parte de Pes quando ela acabou. Nota-se que a ação de Pes de cantarolar o suposto canto da Iara enquanto retomava a lenda, chamou a atenção do garoto (como das demais crianças), constituindo elemento de mediação importante no entendimento do conto. Pes aprova Ni proferindo “exatamente”, o qual repete Pes, ocupando rapidamente seu lugar discursivo.

Prosseguindo a interlocução, Pes pergunta para Ni se ele se lembra o que são índios. Ni demora a responder, diz que é o namorado da índia e é interdito por Pes (que

poderia ter aceito tal definição e solicitar outras categorias de resposta). Ni usa fracassadamente um neologismo para definir índio, e com o questionamento de Pes sobre o termo mencionado por ele, assume que não sabe.

O pequeno demora em dizer que não sabe, e usa de todas as pistas e artimanhas possíveis para engendrar uma resposta a seu interlocutor. Mantém a interlocução o tempo todo, embora nem sempre de forma contínua e efetiva.

(20) Segue o episódio anterior e Videma diz que sabe o que é um índio. Ni diz que quer falar, mas não consegue responder a pergunta e diz que precisa pensar, demora a responder: inicia frases retóricas sem termina-las, ou fica em silêncio.

Ni: O que é um índio?

Pes: É, o que é um índio?

Ni: É um... É um, é um homem!

Pes: Ele é um homem e o que tem? O que esse homem faz?

Ni: Pesca.

Pes: E que mais que ele faz?

Ni está sentado, com os joelhos flexionados próximos ao rosto, os braços esticados na altura dos pés, balançando o corpo para frente e para trás repetidas vezes através do impulso das mãos, as quais se arrastam pelos os pés e as pernas ou próximas a essas partes do corpo.

Ni diz: E ele é um pescador.

Pes: Ele é pescador, mas que mais que esse homem faz?

Crianças estão interagindo, algumas circulando pela sala. Há muito barulho.

Ni: É, é... Ele anda, é o índio, e... É o índio... E... Quando veio o índio homem e quando veio uma índia mulher, é tão! (Ni está balançando o corpo).

Pes: É tudo o quê?

Leo fala junto a Pes: É majour!

Ni: Ela fica... No índio, ela caiu molhada. (Coloca as mãos nas nádegas).

Pes: Hum. Ó gente, e... O Ni, o índio se veste como a gente?

Ni: Não. (Está a balançar o corpo e abaixa o rosto entre os joelhos).

Pes: Se veste como a gente?

Ni fica em silêncio.

Pes: Como o índio se veste, Ni? (Toca o garoto).

Ni: Com a gente.

Pes: Ele pinta o corpo dele?

Ni mexe o rosto (abaixado entre os joelhos) parecendo dizer 'não', mas não é perceptível se ele o diz.

Pes: E que roupa que o índio usa?

Ni: É... Calça. Brusa, calça.

Pes: Hum. Gente o índio se veste como a gente?

Crianças: Não!

Pes: O que o índio usa?

Ni ergue o rosto e diz concomitantemente a Pes: Ó, eu quero falar!

Aninha diz algo que termina em sainha.

Videma: Uma sainha.

Ni: Ó, eu quero falar! Cueca, camiseta...

Lu: Calcinha.

Ni: Blusa, calça. (Balançando o corpo levemente).

Pes: O que o índio veste gente?

Videma: Igual isso. (Em pé, se aproxima de Pes com as mãos unidas para trás e um pano amarrado em sua cintura).

Aninha: (Fala inaudível) esse vestido ó! (Mostra o pano amarrado em Videma).

Ni, junto a Videma e Aninha: Eu (grita 'eu' prolongando a palavra: 'eeeu') que falei!

Pes: Isso! Vocês gostaram da estória da Iara?

Crianças: Sim! Sim, professor!

Ni fica quieto, com o rosto entre os joelhos.

Pes: Então tá, obrigado viu gente!

Com demora e esforço, Ni formula uma resposta a seu interlocutor. Diz que índio é um homem. Pes pergunta o que este homem faz, o menino responde que ele pesca. Pes questiona o que mais ele faz, Ni fala retoricamente que o índio é um pescador. Até esse momento, o garoto demonstra ter apreendido definições pertinentes e importantes do conceito 'índio'. Pes persiste na questão, o pequeno enuncia uma frase que termina em uma expressão sem sentido ("é tão"). Leo intervém com um

neologismo, também sem sentido; mas a intervenção não causa efeito algum no diálogo. Ni segue seu discurso com uma frase confusa e que novamente não faz sentido a seu interlocutor.

Pes modifica a pergunta e questiona a Ni se indígenas se vestem como as demais pessoas⁵. Ni deixa a questão em aberto a princípio e Pes volta a perguntar se índios “se vestem como a gente”. Ni diz que sim, mas com uma formação frasal defasada, embora compreensível e responsiva ao contexto (“com a gente”).

Pes pergunta se indígenas pintam o corpo, Ni balança a cabeça e parece dizer não, embora não seja audível. A penúltima questão é como índios se vestem. Ni responde roupas e acessórios comuns, distorcendo o som de “blusa” para “brusa” na primeira vez em que profere este termo. Se, por um lado, Ni consegue discriminar algumas definições corretas para índio (homem, pescador) no contexto em que a lenda foi contada, por outro não ficou muito clara a distinção sobre o tipo de vestimenta usado pelos índios e ele recorre a elementos conhecidos de seu cotidiano (calça, blusa, etc.) para formular sua resposta a questão.

Dado ao contexto de contação da lenda, as demais crianças dizem que indígenas não se vestem como Ni relatou, Aninha e Videma dizem sainha e Lu diz calcinha; em seguida Aninha e Videma mostram um pano amarrado na cintura de Videma, sem que Ni tenha acesso algum a essa experiência.

Pes confirma que as garotas estavam certas, na medida em que elas mostram uma vestimenta parecida com a de indígenas, conforme a lenda discutida durante a sessão. Pes finaliza perguntando às crianças se elas gostaram da estória, elas respondem que sim e Ni fica quieto, com o rosto entre os joelhos.

Considerações sobre “a lenda da Iara”.

Ni explora ativa e demasiadamente o cenário e o ambiente à sua volta, interage com o cenário e com seus congêneres o tempo todo. Embora em alguns momentos fica

⁵ Hoje em dia muitos indígenas se vestem como as demais pessoas, mas de forma grosseira e didática, Pes quis se referir a indígenas que mantêm tradições mais antigas e usam tipos de vestimentas diferentes das pessoas comuns, assim como na lenda apresentada.

alheio, sempre retoma intercâmbio com seus pares, mesmo que não focado na atividade. Interrompe explicações de Pes para perguntar se a bacia com água é o mar, e quando Pes está para iniciar o conto da lenda, pergunta se a estória é sobre a boneca.

Brinca com a boneca na bacia de água, diz que a sereia vai nadar na piscina. Diz que conhece o que é floresta, mas esquiva-se do assunto. Com o auxílio de Pes e de outra colega, diz que índios moram em tribos. Mantém interlocução com seus ouvintes, mas em alguns momentos, não se faz entender e/ou apresenta estruturas frasais desajustadas.

Após o conto da lenda, entende que a Iara canta e que alguém ficou encantado com ela. Não usa concordância nominal relativa a gênero de forma correta em algumas situações, inclusive ao se referir que um “pescador” ficou “encantada” com a Iara. Enuncia que pescador nada, não pesca e, em seguida, diz que ele usa “pauzinhos” para pescar. Posteriormente, o garoto demora a responder o que são índios, usa um neologismo e depois diz que não sabe. Tenta formular uma resposta a seu interlocutor, e diz que índio que pesca e se veste com roupas comuns (“com a gente”).

A partir dessas constatações, percebe-se que a mediação do outro esteve constante no decorrer da atividade. Pes simular o canto da Iara foi algo que chamou a atenção dele e das demais crianças. Essa mesma mediação, não favoreceu e até afastou o entendimento das palavras “tribo” e “floresta”, como também não propiciou o entendimento pleno da função de remos ou do modo de se vestir de indígenas. Constatou-se que Ni apropriou-se de elementos da narrativa, mas teve defasagens importantes que poderiam ser corrigidas a partir do investimento em novas e propícias mediações de agentes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou a apreensão de aspectos da linguagem do menino cego e com Síndrome de Williams e, desse modo, considera-se que os objetivos foram alcançados. A partir do recorte de episódios das atividades, foi possível averiguar como o garoto articula sua linguagem e que participações 'o outro' faz nela. A mediação, em suas aproximações e distanciamentos, mostrou-se presente e eficaz.

Ni mantém intercâmbio com seu interlocutor, busca pelo outro para se comunicar e expressar necessidades. Estrutura suas frases geralmente de modo correto, com poucos erros e uso coloquial adequado de alguns enunciados. Desfruta de grande potencial imaginativo. No entanto, por vezes, seu discurso é confuso, não atende as principais demandas de seu interlocutor, e apresenta frequentemente a concordância nominal de gênero prejudicada.

Quando encontra alguma dificuldade perante a proposta feita em interlocução, dificilmente a expressa, esquivando-se da mesma. A ambiguidade desta situação reside no fato de que o pequeno expressa sim suas necessidades para o outro, mas diante de dificuldades advindas como resultado do próprio diálogo, como por exemplo, em perguntas sobre temas que ele desconhece (e que não é necessidade dele tal como ir ao banheiro, entender o que é determinado objeto de seu interesse, etc), ele se esquia da dificuldade ao invés de tentar saná-la.

O garoto demonstra repertório diminuído sobre histórias e narrativas, sendo que sua condição visual, econômica e sociocultural podem corroborar para isso. Dificilmente engaja-se em temas que não são de seu interesse, mas a partir da insistência de seu interlocutor aceita o envolvimento.

Em narração, fala e acrescenta freneticamente elementos à narrativa, emite enunciados que não fazem sentido ao outro, cria neologismos e distorce sons. A mediação do outro é importante para que ele organize seu pensamento, estruture seu discurso e efetive a comunicação no jogo dialógico da interlocução. São necessárias pistas, informações, esclarecimentos.

Ni manifesta comportamentos verbais e não verbais, expressa seus sentimentos e emoções. A cabeça baixa entre os joelhos é um comportamento indicativo de que Ni não estava gostando e/ou estava desinteressado na atividade. Perguntar repetidas vezes

sobre o que é marmelada, projetar a cabeça e o corpo em direção ao chão podem ser considerados comportamentos de fuga, não ignorando a hipótese de que Ni quisesse também de fato entender de que se trata a marmelada.

Junto a estereotipia de balançar o corpo para frente e para trás, a ecolalia pode ser encontrada na fala do garoto quando ele enuncia “é dama e vagabundo?”, “batman”, “a turma do belofrar”, etc. Falas como “não, eu quero falar” acompanhadas de batidas de pés no chão, expressam uma forma de "impor" sua vontade perante o outro.

Constata-se que Ni apreende elementos das estórias trabalhadas, mas em alguns momentos de maneira fugidia, carente de significação. Muitas vezes, ele não consegue dar continuidade aos enredos e perde-se em meio às atividades. Desconhece elementos trazidos por seu interlocutor ou confunde-se com eles, tendo-se aí a mediação enquanto possibilidade de afastamento do conhecimento.

Espera-se que, com o aprendizado da língua portuguesa, questões de estruturação frasal e distorção de sons sejam resolvidas. Isso não isenta a mediação pedagógica em nível semiótico para que Ni consiga construir seu conhecimento, encadear seu discurso, participar das atividades escolares efetivamente. Há de se descobrir junto a ele objetos, materiais e suas utilidades e funções (sociais), como também inventá-las de acordo com sua necessidade e utilização em jogo simbólico/faz de conta. Possibilidades de participar em experiências diversificadas, exploração do ambiente com apropriação sígnica, acesso aos significados culturalmente convencionados também são indispensáveis para que ele possa construir seu conhecimento de mundo e participar de esferas sociais diversas enquanto sujeito.

A instituição em que Ni estudava a época da coleta de dados, rica em recursos pedagógicos, apresentava-se como uma boa oportunidade de enriquecimento literário e cultural para ele. Ao ir para o ensino fundamental ciclo um, com atendimentos adequados e adaptações necessárias, o garoto tem boas chances de ter uma escolarização de sucesso. A participação de sua família em práticas sociais diversas como passeios e exploração de ambientes de lazer, engajamento em leituras, interação com o garoto, participação em atividades cotidianas como assistir televisão, dentre outras, também poderia ampliar e enriquecer o repertório cultural do menino.

Evidentemente que tais sugestões devem ser pensadas dentro das possibilidades de sua família, mas práticas familiares educativas simples e acessíveis à maior parte da

população (mesmo às camadas menos privilegiadas) como ir a um zoológico, assistir programas televisivos em interação com o garoto e audiodescrever os mesmos, narrar sobre o que se passou no dia vigente, e outras afins, poderiam favorecer o desenvolvimento biológico, psicológico, e, sobretudo social e cultural do garoto. Neste ponto, a instrução educacional da “instituição escola” torna-se fundamental. Políticas públicas de assistência social, erradicação da pobreza, e incentivo cultural também são fundamentais.

A partir da visualização da construção (de aspectos) da linguagem de uma criança cega e síndrômica, o presente estudo mostra a importância do processo de mediação semiótica no trabalho pedagógico com crianças afins ou outras necessidades educacionais especiais. Embora trabalhadas somente duas sessões, houve muitos dados a serem analisados. Mais sessões poderiam propiciar um estudo longitudinal e com maiores possibilidades de capturar a (micro)gênese dos processos de construção do conhecimento (linguagem, neste caso).

Dada à natureza deste trabalho (trabalho de conclusão de curso de graduação), não seria viável uma análise com muitas sessões. Pesquisas futuras dessa natureza poderão engajar-se em melhor entender o papel da linguagem na constituição da subjetividade de sujeitos (com necessidades educacionais especiais) em contextos diversificados que não só a escola. Há de se problematizar também a questão da representação existente na linguagem, e como trabalha-la de forma a superar seus limites à experiência sensível/estética na infância.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na Educação. **Cadernos de Pesquisa**. Puc: Rio de Janeiro, v. 49, nº 1, p. 51-54, mai, 1984.

BARBOSA, G. O. L. et al. Comunicação verbal e não verbal de mãe cega e com limitação motora durante alimentação da criança. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 24, nº 5, p. 663-669, 2011

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Atendimento educacional especializado: Deficiência Visual**. Brasília/DF, 2007.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: atualizada até a Emenda Constitucional nº 57, de 18 de dezembro de 2008; Constituição do Estado de São Paulo: atualizada até a Emenda Constitucional nº 25, de 12 de maio de 2008; Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-retificacao-53097-pe.html>>. Acesso em 10 jan. 2013.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 3-19. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).

CARDOSO-MARTINS, C.; SILVA, J. R. da. A relação entre o processamento fonológico e a habilidade de leitura: evidência da síndrome de Down e da síndrome de Williams. **Psicol. Reflex. Crit.**, 2008, v. 21, nº 1, p. 151-159.

CAMARGO, E. P. de. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica. **Ciência & Educação**, Bauru, v.16, nº 1, p. 258-275, 2010.

CAMARGO, E. P. de; NARDI, ROBERTO; VERASZTCO, E. V. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. **Revista Brasileira de Ensino Física**, v. 30, nº 3, p. 3401.1-3401.13, set. 2008.

FIOCRUZ. Disponível em:
<<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/sindrome-willians.htm>>. Acesso em
10 jan. 2013.

FREITAS, A. P. de. **A construção de narrativa por adolescentes com Síndrome de Down: Um estudo da dinâmica interativa na sala de aula.** 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, nº 50, p. 9-25, 2000.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995. 173 p. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 7-13, 2001.

KREUTZ, C. M.; BOSA, C. A. Intervenção precoce na comunicação pais-bebê com deficiência visual. **Estud. psicol.** Campinas, Dez 2009, v. 26, nº 4, p.537-544.

LACERDA, C. B. F. de. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita: O processo de construção do conhecimento.** São Paulo: Robe/Cabral, 1995. 166 p.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**, v. 2, n. 3, p. 59-71, 1994.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

OCHAÍTA, E; ESPINOSA, M. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**, v. 3, 2004. p. 151-169.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, nº. 3, p. 1-16, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo socio-historico**. São Paulo: Scipione, 1989. 111 p. -- (Serie Pensamento e Acao no Magisterio; v.21).

OLIVEIRA, J. P. de; MARQUES, S. L. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 11, nº 3, p. 409-428, dez 2005.

PAGLIUCA, L. M. F.; REGIS, C. G.; FRANÇA, I. S. X. de. Análise da comunicação entre cego e estudante de Enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, v. 61, nº 3, p. 296-301, jun 2008.

REBOUÇAS, C. B. de A.; PAGLIUCA, L. M. F.; ALMEIDA, P. C. de. Non-verbal communication: aspects observed during nursing consultations with blind patients. **Esc. Anna Nery**, v. 11, nº 1, p. 38-43, mar 2007.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva historico-cultural da educacao**. Antonio De Paulo (Ed.). 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 138 p. -- (Educação e Conhecimento).

ROSSI, N. F.; MORETTI-FERREIRA, D.; GIACHETI, C. M. Perfil comunicativo de indivíduos com a síndrome de Williams-Beuren. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, v. 12, nº 1, p.1-9, mar 2007.

SILVA, M. A. **Linguagem e apropriação de praticas sociais em crianças com deficiência visual e alterações no desenvolvimento**. 86 f. Dissertação. (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SOUZA, M. de. **Turma da Monica – Lendas Brasileiras: Iara**. Barueri: Girassol, 2010. 16 p. – (Coleção Lendas Brasileiras).

SOUZA, C. M. L. de et al. Formação de conceitos por crianças com necessidades especiais. **Psicol. estud.**, v. 15, nº 3, p. 457-466, set 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** [Mind in society - the development of higher psychological processes]. Tradução de José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 168 p. – (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: Fundamentos de defectologia.** [Sobrania Sochinenii Tom Piatii Osnovi Defektologii]. Tradução de Julio Guilherme Blank. 2.ed. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997. v. 5. 391 p. – (Coleccion Aprendizaje, v. 129).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** [Thought and language]. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194 p. -- (Psicologia e Pedagogia).