



**Universidade de Brasília**

**Instituto de Psicologia**

**Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde**

**PROCESSOS COMUNICATIVOS DE UMA CRIANÇA COM  
PARALISIA CEREBRAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Ingrid Lapa De Camillis Gil**

**Brasília – DF**

**Dezembro 2009**



**Universidade de Brasília**

**Instituto de Psicologia**

**Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde**

**PROCESSOS COMUNICATIVOS DE UMA CRIANÇA COM  
PARALISIA CEREBRAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

**POR**

**INGRID LAPA DE CAMILLIS GIL**

Defesa de Tese apresentada ao Instituto de  
Psicologia da Universidade de Brasília,  
como requisito parcial para a obtenção do  
Título de Doutor em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde.

**PROFA. DRA. ORIENTADORA: SILVIANE BONACCORSI BARBATO**



**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Psicologia**  
**Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde**

**DEFESA DE TESE DE DOUTORADO**  
**Ingrid Lapa De Camillis Gil**

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato – Presidente**  
**Universidade de Brasília**

**Prof. Dr. Angel Pino Sirgado - Membro**  
**Universidade Estadual de Campinas**

**Prof. Dr. Jorge Castro-Tejerina - Membro**  
**Universidad Nacional de Educación a Distancia – Espanha**

**Prof. Dra. Celeste Azulay Kelman - Membro**  
**Universidade de Brasília**

**Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva - Membro**  
**Universidade de Brasília**

**Profa. Dra. Julia Cristina Coelho Ribeiro – Membro Suplente**  
**Secretaria de Educação do Distrito Federal**

*As pedras são muito mais lentas do que os animais. As plantas exalam mais cheiro quando a chuva cai. As andorinhas quando chega o inverno voam até o verão. Os pombos gostam de milho e de migalhas de pão. As chuvas vêm da água que o sol evapora. Os homens quando vêm de longe trazem malas. Os peixes quando nadam juntos formam um cardume. As larvas viram borboletas dentro dos casulos. Os dedos dos pés evitam que se caia. Os sábios ficam em silêncio quando os outros falam. As máquinas de fazer nada não estão quebradas. Os rabos dos macacos servem como braços. Os rabos dos cachorros servem como risos. As vacas comem duas vezes a mesma comida. As páginas foram escritas para serem lidas. As árvores podem viver mais tempo que as pessoas. Os elefantes e golfinhos têm boa memória. Palavras podem ser usadas de muitas maneiras. Os fósforos só podem ser usados uma vez. Os vidros quando estão bem limpos quase não se vê. Chicletes são para mastigar mas não para engolir. Os dromedários têm uma corcova e os camelos duas. As meia-noites duram menos do que os meio-dias. As tartarugas nascem em ovos mas não são aves. As baleias vivem na água mas não são peixes. Os dentes quando a gente escova ficam brancos. Cabelos quando ficam velhos ficam brancos. As músicas dos índios fazem cair chuva. Os corpos dos mortos enterrados adubam a terra. Os carros fazem muitas curvas pra subir a serra. Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo. Nem todas as respostas cabem num adulto.*

Arnaldo Antunes, (Tudos, 1990)

A você, **Miguel**,  
sem palavras e  
com todo o meu verbo.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer significa, para mim, reconhecer e rememorar meus encontros com as “pessoas do bem” que me impulsionam e envolvem de cuidados, apoio, compreensão, gargalhadas, sapiência, experiência, e claro, muito amor. Mais uma conquista nossa! E, entendam se ajusto meu discurso a cada interlocutor, pois não conseguiria de outro modo fazer.

Obrigada a vocês, *Thiago e Amanda*, por sua admiração, respeito, torcida, parceria e companheirismo de todas as horas.

Obrigada a você, *João Marcos*, por seu amor infinito que me expande em forças, persistência, alegria e paixão de viver. Que delícia é partilhar os trilhos e construir com você sentidos e metas de vida. Nosso próximo passo é a publicação de seu livro de poemas!

Obrigada a vocês, meus pais, *Jair e Regina*, pelo zelo, educação de alma e de livros, e por minha certeza na força, união e amor familiares.

Obrigada à minha família extensa, avós, tios, irmãos, sobrinhos queridos, em especial a *Argemiro e Else, Floriano e Benedita, Terezinha, Lair e Mirinho, Andrea e Tininha*, eternas referências de meus caminhos e cais nos descaminhos.

Obrigada a você, *Silviane*, por suas gargalhadas, por seus familiares *Mathias, Bruno, dona Rosalba e Leide*, sempre me receberem de braços abertos e por sua dedicação em me orientar, respeitando meus desejos, motivações e imensos limites.

Obrigada a vocês, grandes amigos de todas as horas, *Daniela, Eloá, Fernanda, Gelson, Ilsimara, Jairo, Lígia, Paulinho, Rosa, Sandra, Vilma e Zilda*, pelo cuidado, respeito e apoio incondicionais.

Obrigada à *Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação*, pelo exemplo e princípios de trabalho fundamentais à minha formação, experiência e atuação profissionais.

Obrigada a TODOS os profissionais das equipes dos programas de *Reabilitação Infantil e Reabilitação Neurológica*, por todo apoio, confiança e compreensão.

Obrigada a vocês, *Cristine e Isabela*, amigas e bibliotecárias da Rede Sarah, pela atenção e grande apoio na busca de referências bibliográficas.

Obrigada a vocês, *Alexandre e Iran*, pelo inestimável apoio tecnológico. Sem vocês, a qualidade almejada para a construção dos dados empíricos deste estudo não seria a mesma.

Obrigada a vocês, colegas da UnB, *Amparo, Ana Paula, Fabrícia, Fernanda, Gabriela, Julia, Juliana, Paulo e Wilsa*, por nossas discussões e trabalhos que já se aproximam de uma inovação metodológica. Viva a Sil!

Obrigada à *Banca Examinadora* por fechar este ciclo de minha vida com valiosas contribuições à minha perspectiva do desenvolvimento humano.

Gil, I.L.C. (2009). **Processos comunicativos de uma criança com Paralisia Cerebral no contexto escolar**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar, à luz da perspectiva sociocultural e dialogista do desenvolvimento humano, os processos comunicativos de uma criança com Paralisia Cerebral, com seus interlocutores, no contexto escolar. A escolha teórico-metodológica fundamenta-se nos argumentos de que a ação humana é mediada pelo outro e pela cultura, portanto as possibilidades de desenvolvimento podem modificar as condições biológicas que implicam restrições às ações humanas. Os participantes desta pesquisa foram uma criança, entre 6 e 7 anos, com Paralisia Cerebral, de grave envolvimento motor e fala ininteligível, e seus potenciais interlocutores, professoras-regentes, acompanhante e demais alunos da sala de aula. Os dados empíricos foram construídos no período de 10 meses, com observações semanais ou quinzenais, com a duração de 60 a 90 minutos, a fim de acompanhar as atividades pedagógicas em sala de aula, registrar momentos de interação comunicativa e, em alguns momentos, desenvolver atividades de prática dialógica, visando a compartilhar com as outras crianças as ferramentas instrumental-simbólicas implicadas no processo comunicativo. As observações foram filmadas e entrevistas realizadas com os interlocutores-educadores. Os dados empíricos foram analisados em quatro níveis: aproximação dos dados, análise dialógica das entrevistas, ações comunicativas e dinâmicas dialógicas. Os resultados deste estudo evidenciam que as condições de socialização desta criança foram restritas ou expandidas, conforme os direcionamentos segregativos ou inclusivos de seus interlocutores, regulados por seus significados construídos sobre a deficiência. Nota-se o desencadeamento de um processo de atualização dos significados sobre a deficiência com a inclusão da criança na escola, por este fato concretizar a mudança e gerar novas condições ao jogo dialético, o que foi observado mediante o embate polifônico do discurso hegemônico e não-hegemônico no contexto escolar. Os resultados ainda trazem a descrição e classificação das ações comunicativas e dinâmicas dialógicas (Intercomunicação Indicial, Contextual e Dialógica), assim como das estratégias comunicativas da criança (Comunicação Indicial, Contextual e Simbólica) e formas de mediação do interlocutor (Mediação Indutiva, Dedutiva e Abdutiva) que as constituem. Relacionam-se ainda as dinâmicas dialógicas aos níveis de familiarização entre os interlocutores e complexidade da reciprocidade implicada neste idiossincrático processo comunicativo. O conhecimento gerado sobre o processo comunicativo da criança com Paralisia Cerebral e seus interlocutores caracteriza um avanço à psicologia do desenvolvimento, principalmente no que diz respeito aos processos mediacionais e ferramentas instrumental-simbólicas implicados em sua comunicação. Ademais, considera-se que este conhecimento tem diversas aplicações ao delineamento de programas de desenvolvimento, educação e reabilitação da comunicação e da linguagem.

**Palavras chaves:** comunicação, Paralisia Cerebral, estratégias comunicativas, dinâmicas dialógicas, deficiência

Gil, I.L.C. (2009). Communicative processes of a child with cerebral palsy at a scholar context. Doctorate Thesis, Institute of Psychology, University of Brasilia, Brazil.

### **ABSTRACT**

This study aimed at analyzing the communication process of a child with cerebral palsy at a scholar context, in a sociocultural and dialogic perspective of human development. The theoretic-methodological choice is based on the argument that human action is mediated by others and by culture, thus the development possibilities may modify biological conditions which implicate restrictions to the human actions. One 6 to 7 years-old child with Cerebral Palsy, with a deep motor involvement and unintelligible speech, and his potential interlocutors, teachers, caregiver and other classroom students, took part in this study. The empirical data were constructed in a 10 month period, once a week or in two weeks observations, during from 60 to 90 minutes, to follow the pedagogical activities at the classroom, to register moments of communicative interactions and to develop some dialogical practices activities, aiming at sharing with other children the instrumental-symbolic tools implicated in his communicative process. The observations were filmed and interviews were realized with the educator-interlocutors. The empirical data were analyzed in four levels: data approximation, dialogical analysis of the interviews, communicative actions and dialogical dynamics. The results of this study evidences that socialization conditions of this child were restricted or expanded, beyond segregate or inclusive interlocutor's directions, regulated by their meanings of deficiency. A actualization process of deficiency meanings was broke out with the child inclusion at school , because this fact concretize a change e create new conditions to the dialectic play, what was observed by the polyphonic collision of hegemonic and no-hegemonic discourse in scholar context. Yet, the results present descriptions and classifications of the communicative actions and dialogical dynamics (Indicial, Contextual and Dialogical Intercommunication), and their constitutive child's communicative strategies (Indicial, Contextual and Symbolic Communication) and interlocutor's mediation forms (Inductive, Deductive and Abductive Mediation). The dialogical dynamics are related to interlocutor's familiarization levels and the implicated complexity of reciprocity in this idiosyncratic communicative process. The knowledge generated by this study of the cerebral-palsied child and their interlocutors' communicative process characterizes an advance to the developmental psychology, mainly, on the meditational process and instrumental-symbolic tools in his/her communication. Besides, this understanding has many applications to communication-language rehabilitation and educational programs.

Keywords: communication, Cerebral Palsy, communicative strategies, dialogical dynamics, deficiency

# SUMÁRIO

1 – APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA .....	10
2 – DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E DIALOGISTA.....	14
2.1 Desenvolvimento humano no contexto sociocultural.....	16
2.2 O processo comunicativo no desenvolvimento humano .....	19
3 - A CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL .....	24
3.1 - Concebendo a deficiência .....	24
3.2 – Interagindo com o deficiente.....	27
3.3 – Tratando a deficiência .....	28
3.4 - Paralisia Cerebral.....	30
3.5- Comunicação e Linguagem na Paralisia Cerebral .....	32
3.6 – Desenvolvimento da comunicação na Paralisia Cerebral.....	37
4 - CONSTRUINDO O INTERESSE DE PESQUISA .....	42
4.1 – Avaliação funcional da comunicação pré-existente .....	43
4.2 – Intervenção: uma abordagem centrada no jogo dialógico .....	45
4.3 – Uma primeira aproximação.....	47
5 - A PESQUISA.....	50
5.1 - Objetivos.....	50
5.1.1 - Objetivo geral .....	50
5.1.2 - Objetivos específicos.....	50
5.2 – Sobre o delineamento metodológico .....	50
5.3 - O Estudo Empírico .....	51
5.3.1 - Contexto .....	51
5.3.2 - Participantes .....	51
5.3.3 - Avaliação ética do desenho de pesquisa .....	53
5.3.4 - Materiais e instrumentos.....	54
5.3.5 - Procedimentos de construção dos dados empíricos.....	55
5.3.6 - Procedimentos de análise dos dados.....	62
6. RESULTADOS.....	63
6.1 Contexto interacional .....	63
6.2 Processo comunicativo.....	74
6.2.1 Ações comunicativas .....	74
6.2.2 Dinâmicas dialógicas .....	76
7.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	79
7.1 Contexto interacional do Ano 1 e Processo comunicativo P1 ↔ Miguel .....	79
7.2 Contexto interacional do Ano 2 e Processo comunicativo P2 ↔ Miguel .....	90
7.3 Contexto interacional e Processo comunicativo Lair ↔ Miguel.....	96
8.CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	106



9 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	110
10. ANEXOS.....	117
10.1 - Anexo I – Certidão do Comitê de Ética e Pesquisa .....	117
10.2 – Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	118
10.3 Anexo III - Planilha de observação (Creswell, 1998) .....	119
10.4 Anexo IV - Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	119
10.5 Anexo V – Atividade 1 realizada no Ano 1 .....	120
10.6 Anexo VI – Atividade 2 realizada no Ano 2, Encontro 15 .....	120
10.7 Anexo VII – Atividade 3 realizada no Ano 2, Encontro 16 .....	120
10.8 Anexo VIII – Atividade 4 realizada no Ano 2, Encontro 17 .....	121
10.9 Anexo IX – Atividade 5 realizada no Ano 2, Encontro 18 .....	121
11. LISTA DE QUADROS	
Quadro 1 – Informações sobre o participante com Paralisia Cerebral.....	52
Quadro 2 – Atividades de construção dos dados empíricos Ano 1.....	55
Quadro 3 – Atividades de construção dos dados empíricos Ano 2.....	57
Quadro 4 – Duração dos filmes por observação do Ano 1.....	60
Quadro 5 – Duração dos filmes por observação do Ano 2.....	61
Quadro 6 – Duração das entrevistas realizadas nos Anos 1 e 2.....	61
Quadro 7 – Tensões dialéticas do Contexto Interacional 1 – P1 → Miguel.....	64
Quadro 8 – Tensões dialéticas do Contexto Interacional 1 – Lair → Miguel.....	67
Quadro 9 – Tensões dialéticas do Contexto Interacional 2 – P2 → Miguel.....	70
Quadro 10 – Tensões dialéticas do Contexto Interacional 2 – Lair → Miguel.....	73
Quadro 11 – Ações comunicativas.....	75
Quadro 12 – Dinâmicas dialógicas.....	77
Quadro 13 – Intercomunicação Indicial ( I ).....	84
Quadro 14 – Intercomunicação Indicial ( II ).....	86
Quadro 15 – Intercomunicação Indicial ( III ).....	89
Quadro 16 – Intercomunicação Contextual em construção ( I ).....	92
Quadro 17 – Intercomunicação Contextual em construção ( II ).....	93
Quadro 18 – Intercomunicação Contextual ( I ).....	94
Quadro 19 – Intercomunicação Contextual ( II ).....	99
Quadro 20 – Intercomunicação Dialógica.....	101

## 1 – APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

O cerne desse estudo são as condições idiossincráticas de comunicação de uma criança com Paralisia Cerebral, com grave envolvimento motor e fala ininteligível, o que implica singularidades ao seu processo comunicativo nem sempre reconhecidas por seus interlocutores. Na medida em que a comunicação do ser humano se reverbera no processo de construção e negociação dos significados, e ambos se entrecruzam no espaço das interações sociais, esse estudo diz respeito ao desenvolvimento humano, pois descrever, analisar e teorizar sobre o processo comunicativo dessas crianças e seus interlocutores pode expandir o conhecimento da ciência psicológica, no que concerne aos aspectos e peculiaridades implicadas nesta comunicação, e sinalizar condutas de mediação para com elas que proporcionem maior autonomia no processo comunicativo e garantam a expressão da própria voz no mundo.

Este estudo se fundamenta em uma perspectiva sociocultural e dialogista de desenvolvimento humano, partindo-se da premissa de que o desenvolvimento humano é um processo constituído na e pela história da cultura e da pessoa, e nas tensões dialéticas e qualidade do espaço e ação compartilhados no diálogo (Vigotski, 2000, 1984; Volochinov, 1986; Bakthin, 1992, 1981), pois o que caracteriza e diferencia o ser humano é sua possibilidade de ação mediada e processo de significação, o que ocorre por meio do diálogo. Somos seres históricos, cuja consciência dos significados coletivos e dos próprios sentidos está em constante mutação e construção, conforme as possibilidades de desenvolvimento e as condições de socialização concretizadas em um determinado cronotopo (Bakthin, 1981).

Este estudo se pauta em uma relação de interdependência entre as possibilidades de desenvolvimento e as condições de socialização. As possibilidades de desenvolvimento dizem respeito a todas possíveis concretizações de desenvolvimento em um determinado momento da história cultural. Visto que este estudo versa sobre uma criança com alterações em seu aparelho morfofisiológico é imprescindível reconhecer que o avanço da medicina, educação e tecnologia propiciaram diferentes possibilidades de desenvolvimento ao longo do tempo, conforme os significados sobre a deficiência, modos sociais de tratamento e possibilidade de acesso de uma determinada época. As possibilidades de desenvolvimento dessas crianças, na contemporaneidade, diferem, de modo inegável, das existentes a 50 ou 100 anos atrás.

No entanto, verificam-se diferentes direcionamentos ao processo de desenvolvimento de uma pessoa, o que constitui suas condições de socialização, ao que realmente se materializa no decorrer da história pessoal, conforme as crenças e valores de todas as pessoas envolvidas e qualidade do espaço compartilhado por elas. Esta distinção é essencial, já que a transformação das possibilidades de desenvolvimento ocorre por meio da superação de limites encontrados pelas pessoas durante seu processo de socialização, o que se constitui e é constituído de modo dialético. Em suma, há uma interdependência entre as possibilidades de desenvolvimento e as condições de socialização que se concretiza tanto na história da cultura como da pessoa.

Expomos, brevemente, o sentido aplicado, nesse estudo, aos termos do título deste trabalho. Qualquer entendimento para *comunicação* reside na habilidade de enunciar e dialogar, por em comum e partilhar, o que implica modos de expressão compreensível ao outro e por este ser reconhecido como alguém interessante para se

conversar e capaz de se expressar de modo que se possa compreender (Bakthin, 1992; Santos<sup>1</sup>, 2000). Para comunicar-se de modo efetivo é necessário conhecimento mútuo de um código linguístico e de formas de expressão. Os processos comunicativos se reverberam no processo de construção e negociação de significados: estamos o tempo todo gerando e partilhando pensamentos sobre nós mesmos e o que nos cerca, o que implica conhecimento e uso de uma linguagem e formas de comunicação nas interações sociais.

A *criança* é entendida como o ser humano que está em formação, não no sentido de incompletude ou menos-valia, mas para a qual devem ser oportunizadas condições e situações que propiciem seu desenvolvimento pleno. A *Paralisia Cerebral* é uma alteração da postura e do movimento decorrente de uma lesão não-progressiva do cérebro em desenvolvimento ou de uma malformação cerebral. A manifestação motora, sua principal característica, frequentemente está associada a outras alterações cognitivas, sensoriais, neurológicas e/ou de fala, o que implica peculiaridades nas formas de movimentar-se, alimentar-se, pensar, comunicar-se ou agir.

As crianças com Paralisia Cerebral, de grave envolvimento motor e fala ininteligível, exibem prejuízos significativos no controle dos movimentos da língua, cabeça e tronco, e também apresentam uma incoordenação geral dos órgãos fonarticulatórios e fonorespiratórios. Essas características as limitam a uma fala praticamente ininteligível decorrente das alterações na fonação e imprecisão na articulação. Desta forma, o comportamento gestual dessas crianças - como o sorriso, o olhar, o apontar, e até produções orais ininteligíveis - exerce um papel fundamental em sua comunicação. No entanto, destaca-se que elas comumente exibem gestos diversos dos socialmente convencionados para expressar suas intenções comunicativas em virtude das alterações de movimento, tornando necessário um olhar flexível e familiarização do interlocutor às suas ações comunicativas para melhor compreensão de suas intenções comunicativas. Tais dificuldades são intensificadas pelo interlocutor, que ainda não reconhece seus sinais comunicativos ou sabe negociar o ritmo de comunicação da criança, não conseguindo avaliar suas habilidades lingüísticas ou estabelecer uma comunicação efetiva. Consequentemente, tais crianças e seus interlocutores vivenciam idiossincrasias no jogo dialógico, como modos de expressão, dinâmica temporal de diálogo e negociação de significados peculiares, com risco de exibir perdas na compreensão e fluência na interação com interlocutores não familiarizados.

Ao considerarmos a interação mãe-criança, a literatura aponta uma tendência de comportamento diretivo da mãe e uma menor responsividade da criança em suas interações comunicativas (Barrera e Vella, 1987; Brooks-Gunn e Lewis, 1984, Hanzlik e Stevenson, 1984; Hanzlik, 1990; Mahoney e cols., 1990; Shere e Kastenbaum, 1966). Embora esse padrão interativo seja, comumente, qualificado como disfuncional, em estudo anterior, a pesquisadora argumenta que esse padrão decorre das limitações impostas pela condição motora, que remetem a idiossincrasias nas possibilidades expressivas da criança. Na busca do estabelecimento de um diálogo com a criança, o interlocutor ajusta o seu discurso e auxilia a manipulação de objetos pela criança, mediando a sua exploração do ambiente e viabilizando uma comunicação mais efetiva. Esse padrão interativo revela-se, então, como uma adequação à expressão da criança e não uma disfunção, já que oriundo da familiarização do interlocutor à criança e convencionalização, entre ambos, de sinais comunicativos.

Outro contexto relevante ao processo de desenvolvimento humano é o escolar por ser um espaço vivencial, onde há troca de experiências e construção de significados e sentidos por meio da comunicação. Estudos apontam que a experiência escolar da criança com Paralisia Cerebral varia de acordo com a gravidade da desordem da musculatura oral. Nas dificuldades graves, os sinais que essas crianças utilizam não são de fácil compreensão (Cogher e cols., 1992). De um modo geral, essas crianças preferem parceiros adultos, uma vez que eles têm maior facilidade de interpretar e pressupor seus sinais e intenções comunicativas. Na interação entre pares, frequentemente, essas crianças apóiam-se em um intérprete familiarizado com o seu repertório comunicativo. Ademais, o esforço requerido para a comunicação leva à perda da motivação para se expressar (Pennington e McConachie, 2001). As propostas e práticas inclusivas de educação têm ampliado as possibilidades de desenvolvimento dessas crianças, assim como transformado os significados coletivos sobre a deficiência, pois a simples presença da criança em sala de aula instaura um processo de mudança no sistema das relações sociais.

Ao se estudar os processos comunicativos da criança com Paralisia Cerebral, é preciso considerar como elas são compreendidas por seus parceiros, visto que o discurso é dirigido a alguém (Volochinov, 1986). Portanto, os significados construídos sobre a deficiência de seus interlocutores também são reguladores do processo comunicativo com essas crianças. Os grupos sociais se organizam conforme suas crenças sobre a realidade circundante, o que remete significados sobre ser ou não humano, saúde/doença, (a)normal, (im)perfeição, (in)desejável, (in)apreciável e, por consequência, diversos modos sociais de tratamento. Ao longo dos tempos, várias tentativas de se explicar e tratar a deficiência, tanto do senso comum como da ciência, foram reguladas por perspectivas sobrenaturais ou naturais desse fenômeno, o que, a nosso ver, se inclui na própria história cultural da humanidade. As religiões e suas crenças, as ciências médicas, biológicas e sociais são constituintes e constituídas na e pela cultura, assim como a pessoa e a cultura são dialeticamente construídas e transformadas, sendo processo e produto uma da outra. O termo *deficiência* é aplicado nesse estudo não em seu sentido referencial ou etimológico, - falta, enfraquecimento ou insuficiência -, mas para reconhecer e se referir aos modos hegemônicos, ou seja, predominantes, dos grupos sociais em compreender, valorar e tratar a deficiência ao longo de sua história, pois tais significados coletivos coexistem hoje, já que sentimentos ambivalentes e contraditórios ainda se concretizam e atualizam-se nas interações sociais.

Em síntese, esta pesquisa trata dos processos comunicativos de uma criança entre 6 e 7 anos, com Paralisia Cerebral, em um de seus micro-contextos: uma sala de aula escolar. Tal contexto foi eleito por se buscar descrever e analisar como suas possibilidades expressivas são compreendidas por seus interlocutores e como estes buscam estabelecer com ela um diálogo. Desta forma, esse estudo tem como foco as interações comunicativas entre a criança e seus interlocutores - as outras crianças, professores e sua acompanhante em sala de aula - e discute suas implicações no processo de construção e negociação dos significados.

Na construção teórica desse estudo, aspectos relacionados ao desenvolvimento humano são examinados em uma perspectiva sociocultural e dialógica, principalmente no que se refere ao processo comunicativo nas interações sociais. Apresenta-se uma breve revisão da literatura no que concerne à Paralisia Cerebral, suas manifestações e questões relacionadas a particularidades do desenvolvimento da comunicação e

linguagem nessa circunstância. Retomam-se, ao final do estudo, seus objetivos e asserções.

No capítulo da pesquisa, inicia-se com considerações sobre o delineamento metodológico, seguido pelo estudo empírico. Os resultados estão organizados em quadros explicativos, em dois grupos: contexto interacional e processo comunicativo. A seção seguinte é dedicada à discussão dos resultados, contendo exemplificações das ações comunicativas e dinâmicas dialógicas identificadas e classificadas. Finaliza-se com as considerações finais que trazem uma breve síntese do estudo e suas contribuições à Psicologia do Desenvolvimento Humano.

## 2 – DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E DIALOGISTA

As idiossincrasias na comunicação de uma criança com Paralisia Cerebral, de grave envolvimento motor e fala ininteligível, não estão somente relacionadas às suas limitações motoras em virtude da lesão cerebral, como também ao precário repertório social para se lidar com a deficiência e suas circunstâncias oriundo da história de exclusão e segregação social dessas pessoas.

O distúrbio motor remete a dificuldades em controlar os movimentos envolvidos na emissão de gestos convencionais e da expressão oral, o que resulta no uso predominante de formas minoritárias de comunicação. Por sua vez, seus parceiros sociais apresentam um estranhamento às suas possibilidades expressivas, o que implica singularidades em seus processos comunicativos, o que não quer dizer um desenvolvimento menos eficiente.

Desenvolver, vocábulo de origem latina (des+envolver, *desenuoluer*), significa tirar o invólucro, desembrulhar, crescer, caminhar para um estágio mais avançado, prosseguir expandir-se, produzir, dentre outros sentidos descritos. Em seus significados, há uma nítida idéia de mudança marcada tanto por uma dimensão de crescimento gradual, em um sentido mais botânico, assim como por abrir-se, pulsar, romper-se para o mundo e transformar. Esse último sentido é adotado e foco neste estudo por derivar idéias de vivência ou experiência, mudanças no estado de consciência, nos modos de perceber, ser, agir e refletir da pessoa, o que acolhemos como objeto central da ciência psicológica. “Toda autêntica experiência é uma viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta.” (Kohan, 2000, p. 31). O desenvolvimento humano é um processo caracterizado por transformações que ocorrem por meio do fluxo das interações no coletivo.

Qualquer mudança está relacionada à linha do *tempo*, pois é sobre o aparecimento de uma novidade, a transformação de um estado ou ressignificação que a Psicologia do Desenvolvimento se detém. As linhas do tempo, presente – passado – futuro, são concorrentes e se constituem em um interjogo, e não em uma sucessão linear de fatos estanques. Esse interjogo é um tecido tramado no tempo presente que captura o passado e projeta-se para o futuro: um passado que é resgatado no presente por meio da memória do que é reconhecido pela pessoa como relevante agora, assim como um futuro constituído por direcionamentos e escolhas, no presente, de metas que estão orientadas ao futuro que se deseja. Desta forma, não há passado nem futuro isolados do presente. Há um interjogo no qual as linhas do tempo se encontram, conforme o processo de significação pessoal das experiências no decorrer das histórias de vida dos participantes de uma dada situação.

A fim de tornar essa relação mais clara, introduzimos uma analogia com um tear manual, artefato destinado ao fabrico de tecidos ou tapetes, para se construir uma imagem dinâmica e dialética do desenvolvimento humano, processo indeterminado, no entanto direcionado tanto pela cultura quanto pela pessoa. Não nascemos no vazio como um tear sem urdidura. Adentramos um mundo em andamento, que pulsa e está em curso: a trama humana começa em um tear com urdidura de fios multicolores. A urdidura é um retrato da *história cultural*. São fios que carregam, em seus variados tons, formas e volumes, recortes da história da humanidade a serem decifrados, atualizados e transformados: modos de ser e fazer predominantes ou não; significados regulares e irregulares, conscientes ou ainda não, acerca do mundo; modificações sucedidas, ao

longo do tempo, marcadas na e pela linguagem com suas múltiplas vozes e ressonâncias. Recortes por assumirmos a realidade absoluta como intangível e destacando que a história é construída, narrada e interpretada por seres humanos nas interações sociais. Porquanto essa é fruto e repercussão de ações e processos de significação de pessoas e grupos, conforme as condições de socialização, leituras de mundo e práticas possíveis sob influências hegemônicas e/ou minoritárias de épocas. Esta pretende ser uma descrição simplificada, mas não simplista, do mundo dinâmico que encontramos ao nascimento. A cultura é viva, está em movimento e constante mutação, ao mesmo tempo em que circunscreve possibilidades de desenvolvimento, ou seja, experiências de possível concretização, imprimindo certa direção ao desenvolvimento de um novo ser humano em determinada época da história da humanidade. Em interação com esse universo cultural, a criança é acolhida por outro ser humano e constrói formas de ação especificamente humanas, pois habita e interage com um mundo de representações e modos de fazer, o que conduz à sua individuação e transformação da cultura.

Destaca-se que o desenvolvimento humano é indeterminado, pois os momentos são únicos e irreversíveis, conferindo singularidade ao processo de construção de significados de uma pessoa. Ademais, a relação da pessoa com o coletivo não é unidirecional, no sentido deste se sobrepor ao indivíduo, mas sim um processo dialético e dinâmico, que se dá em um espaço compartilhado: um plano de intersubjetividade, de ação entre sujeitos (Góes, 1991), no qual ocorre a negociação de significados por meio da comunicação e diálogo entre os seres humanos. Nesta perspectiva, *“o homem é compreendido em uma ação permanente sobre o mundo, reorganizando suas novas experiências em sistemas de sentido que lhe permitem a congruência consigo mesmo”* (González Rey, 1997, p. 36). O plano de ação é intersubjetivo, no qual o coletivo e o pessoal se constituem mutuamente (Cole, 1992; 1989) em uma perspectiva de separação inclusiva entre o sujeito e o contexto (Valsiner, 1998), um modelo multilinear de desenvolvimento (Valsiner, 1994, 1989), e não em um modelo de transmissão cultural unidirecional que pressupõe um sistema fechado, em que a mensagem a ser transmitida é fixa e o receptor é passivo. A pessoa não é um sujeito passivo que recebe as informações culturais e as interioriza. Ela desempenha um papel ativo na interação social, assim como analisa e organiza, de modo idiossincrático, as informações disponibilizadas socialmente, pois a apropriação da cultura se dá por um movimento de internalização (Vigotski, 1984).

Portanto, somos seres sócio-históricos, por sermos constituídos em um contexto sociocultural por meio da interação, cuja consciência dos significados coletivos e dos próprios sentidos está em constante construção, mutação ou atualização. O desenvolvimento humano é processo e produto semiótico que modifica a nossa ação e compreensão de nós mesmos, do outro e do mundo, assim como a própria cultura. Desta forma, estudar e explicar o processo de desenvolvimento humano remete a conhecer as condições de socialização do sujeito, o que implica compreender a tensão dialética da ação da pessoa entre pessoas, negociando significados coletivos e construindo sentidos, em convergências do tempo e espaço, o que se concretiza nas interações (Vigotski, 1984) por meio do diálogo (Volochinov, 1986) e participação nas atividades culturais (Rogoff, 2003).

## 2.1 Desenvolvimento humano no contexto sociocultural

*Desde o nascimento, a criança é rodeada por um mundo objectivo, criado pelos homens; são os objetos correntes, as roupas, os instrumentos mais simples, a língua e as concepções, as noções, as idéias que o reflectem... A criança começa o seu desenvolvimento psíquico num mundo humano (Leontiev, 1978 p.320).*

Toda criança, a partir de seu nascimento, entra em contato com um universo cultural: crenças e valores, modos de ação social, uso de instrumentos (objetos e utensílios) e símbolos (fala e escrita), que representam em si um arquivo dinâmico de artefatos culturais da própria humanidade.

Nesse sentido, Vigotski (1981) distingue duas linhas de desenvolvimento: uma natural e outra sociocultural. A primeira é de origem biológica e desencadeada por condições ambientais. Ela relaciona-se aos processos de crescimento e maturação biológica e impulsiona o desenvolvimento das funções mentais elementares (atenção e memória imediatas, percepção sensorial). Já a linha sociocultural caracteriza-se pela criação, uso e transformação de símbolos e instrumentos, e por modos de ação social (utensílios, objetos, linguagem, resolução de problemas, atenção e percepção voluntárias, memória lógica, práticas, atividades, etc.). Os desenvolvimentos natural e sociocultural se iniciam de forma divergente, mas o salto qualitativo se dá na convergência destes, o que ocorre com a introdução de formas culturais de mediação, pois *“o uso de sistemas sócio-culturais (...) no funcionamento da criança em áreas como a memória e a resolução de problemas muda a natureza desses processos de uma forma fundamental. Há uma grande perturbação e reestruturação dos processos mentais da criança nesse momento”* (Vigotski, 1981, p. 145). Desta forma, o ser humano possui um arcabouço morfofisiológico determinado biologicamente. No entanto, esse substrato, por si só, não explica quais funções ou como os sistemas cerebrais são nele construídos, nem sua forma de processamento. As características biológicas do ser humano representam condição necessária para a formação das funções complexas, mas, por si só, não as explicam. Por outro lado, somente a cultura não cria as funções mentais complexas, mas transforma qualitativamente, e de forma dialética, as funções elementares. *“As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência.”* (Pino, 2000, p. 51).

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento da mente humana ocorre em um processo de apropriação da cultura (Leontiev, 1978). Conforme as funções mentais superiores da criança vão se formando por meio de sua participação nas interações, suas redes neuronais e sistemas cerebrais funcionais vão se constituindo. Após sua construção, esses sistemas cerebrais apresentam um funcionamento global e integrado, uma relativa estabilidade, minimizando as possibilidades de extinção de uma função por completo, e uma capacidade de reorganização, seja por compensação ou substituição (Leontiev, 1978), o que só é possível por não haver um único sistema interno para cada função psicológica, mas sim sistemas funcionais interrelacionados (Luria, 1981). Pela característica funcional e pela mediação de signos e instrumentos no desenvolvimento desses sistemas, contesta-se a noção de que o desenvolvimento ou a conduta humana provêm de uma mera atividade orgânica. Se há algum defeito no aparelho



morfofisiológico do ser humano, ele busca outras formas para conhecer e interagir com o mundo que o cerca.

Um defeito pode representar uma limitação, mas não necessariamente uma incapacidade: “*o desenvolvimento complicado por um defeito representa um processo criativo (físico e psicológico).*” (Vigotski, 1993, p. 34). A pessoa que traz em si um defeito busca novas formas e caminhos de se apropriar da cultura, singularizando o seu desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento de uma criança deficiente é visto, pois, como diferente e não, necessariamente, deficiente. Há uma variação qualitativa e não uma variante quantitativa na formação das variadas funções psíquicas. Por isso, as leis que descrevem o desenvolvimento de uma criança deficiente são as mesmas que atuam para qualquer criança (Vigotski, 1993).

Destaca-se essa questão, na medida em que esse estudo versa sobre uma criança com alterações em seu organismo físico que, se remetem a possibilidades de desenvolvimento em um determinado momento da história da cultura, tais como condições de sobrevivência ou cura, e tecnologias de tratamento (instrumentos de locomoção ou comunicação, por exemplo), que direcionam suas condições de socialização no decorrer da sua história pessoal, pois as últimas estão relacionadas às suas reais possibilidades de ação e interação no coletivo, assim como às maneiras que o coletivo a compreende e trata, ou seja, ao que de fato ocorre, no aqui e agora, nas interações sociais. Afirma-se, portanto, que apoiada apenas em características orgânicas e hereditárias, a criança atingiria um desenvolvimento rudimentar dessas habilidades, não alcançando o seu desenvolvimento pleno (Vigotski, 1929/1994).

A constituição ou a reorganização dos sistemas cerebrais funcionais é impulsionada pelas demandas sociais, conforme os modos de vida, crenças e valores de uma dada cultura. “*Cultura é um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade cultural do homem*” (Vigotski, 1981, p. 164). Recursos instrumentais e construtos semióticos originam-se do trabalho e comunicação social, e são elementos da cultura que se concretizam e se transformam nas práticas sociais, assim como a transformam. A cultura é um processo e produto da construção semiótica (Valsiner, 2007, 1989), tudo aquilo que é obra do ser humano presente em nossas práticas sociais, as quais são organizadas por crenças e valores culturais, e mediadas por elementos criados ao longo da história da humanidade. Portanto, a cultura é um elemento de mediação que, na interação social, propicia o desenvolvimento humano: “*natureza e educação não interagem diretamente. Em vez disso, elas interagem indiretamente através da cultura, codificada em sua linguagem e incorporada aos artefatos físicos, às crenças, aos valores, aos costumes e às atividades...*” (Cole e Cole, 2004, p. 59).

Desta forma, o desenvolvimento da mente humana ocorre em um “*processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo de sua história social*” (Leontiev, 1978, p.319), no qual a criança internaliza as formas culturais de comportamento por meio da ação compartilhada e negociação de significados nas interações sociais com a internalização de formas culturais de comportamento, pois “*todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)*” (Vigotski, 1984, p. 64).

Ressalta-se que não se trata de uma visão dicotomizada exterior/interior, mas sim à transformação do que foi vivenciado em um espaço compartilhado, em uma zona de desenvolvimento proximal, por essa transformação se resultar de um processo interativo e dialético. Tratamos de dois planos, dialeticamente, interligados: a estrutura da organização social e das relações pessoais. O desenvolvimento cultural passa por três estágios: o desenvolvimento em si, para os outros e para si (Vigotski, 1981). A

passagem da ordem natural para a cultural se dá na interação social, na medida em que a criança apropria-se dos artefatos culturais, os criados pela humanidade ao longo de sua história, que organizam, medeiam e regulam a atividade humana: os signos e os instrumentos.

Salienta-se que, apesar de os signos e os instrumentos serem análogos com relação ao papel mediador, diferem quanto à função. É necessário destacar essa diferença, pois esse estudo também trata da apropriação e uso de instrumentos minoritários de comunicação. O instrumento caracteriza-se por sua orientação para controle do ambiente. Na relação com o outro, a criança conhece e pratica o uso social de um determinado objeto em uma atividade cultural. Nestas ações, a criança busca o controle do ambiente, modificando o outro e sendo modificada. O signo, por sua vez, é orientado para a regulação da atividade interna. São mecanismos internos orientados a regular as ações mentais da criança, como a memória, por exemplo. Através dessa ação, a criança atinge o controle do seu próprio comportamento.

A gênese e as formas culturais do comportamento humano são o objeto de estudo da Psicologia Cultural, que busca compreender “*a natureza das atividades culturais, instrumentos e símbolos, o modo como organizam o fenômeno psicológico, e o complexo, recíproco relacionamento entre esses fatores*” (Ratner, 2002, p. 9). Estudos culturais têm sido realizados no sentido de se buscarem relações entre as atividades desenvolvidas, as ferramentas semióticas da cultura e as formas de pensamento (Tulviste, 1999). A descrição dos elementos da atividade, das ferramentas de comunicação e dos significados que medeiam o funcionamento mental consiste em um modo atual de investigação científica que pode encontrar respostas para antigas questões, como explicar os diferentes modos de pensamento, pois “*é a própria atividade que constitui a unidade do externo e do interno (...) a atividade é o sistema, dentro do qual funciona a mente*” (Antsiferova, 1997, p.36). À medida que a criança altera o ambiente, sua própria natureza também se modifica, pois seus sistemas cerebrais funcionais vão se constituindo (Vigotski, 2000:1929, 1984). Dessa forma, as condições do funcionamento interpsicológico estão relacionadas às do intrapsicológico. A estrutura da atividade externa e mudanças neste plano modificam o interno. Tais planos se encontram na atividade cultural e constituem-se de modo dialético, uma vez que estão em constante transformação.

Esse fundamento da atividade como principal mediadora tanto da relação do ser humano com o meio circundante, como sua própria constituição mental, embora pouco desenvolvido, foi proposto por Vigotski. A atividade caracteriza-se pelo estabelecimento de um motivo ou um objetivo que se deseja alcançar, rumo ao qual se planejam ações intermediárias que, por sua vez, são atingidas a partir de operações relacionadas às condições da atividade apresentam e descrevem os elementos e níveis de análise da atividade: 1) motivos que são o que se deseja alcançar; 2) ações que se determinam pelos próprios objetivos; e, 3) operações que correspondem às condições da atividade. Na atividade, esses princípios se unificam em uma complexa rede dialética de funcionamento. O motivo pode não ser concretizado no primeiro resultado almejado ou modificado durante a atividade. A configuração descrita acima se mantém enquanto as ações forem orientadas pelo motivo da atividade. Quando há transformação do motivo, as estruturas se alteram, permitindo que uma ação, por exemplo, se torne o motivo da atividade e, portanto, configura-se uma nova atividade. Esse dinamismo é constante nas práticas sociais, permite mudanças na estrutura da relação da criança com o meio circundante, verificando-se nas interações sociais (Leontiev, 1994, 1981, 1975; Antsiferova, 1997).

O destaque à característica funcional dos sistemas cerebrais, à mediação por signos e instrumentos e à atividade resulta do foco desse estudo. A criança com Paralisia Cerebral, incoordenação nos movimentos e em seu aparelho fonoarticulatório, comumente, faz uso de recursos idiossincráticos de mediação em sua atividade sócio-comunicativa. São signos e instrumentos construídos com seus interlocutores mais próximos e ininteligíveis a pessoas não familiarizadas com seu repertório comunicativo, o que restringe a sua participação nas interações sociais. Supõe-se que o uso de diferentes alternativas de comunicação e estranhamento do interlocutor no que concerne às possibilidades e modos de expressão da criança, remete a modificações nas condições da atividade comunicativa e implica singularidades em sua constituição.

Sintetizando, o desenvolvimento humano no contexto sociocultural ocorre na apropriação da cultura pela criança em suas interações, nas quais são articuladas as atividades culturais, o que remete à internalização e construção das funções mentais superiores, envolvendo a mediação semiótica (Leontiev, 1981,1978; Wertsch, 1981), conforme a orientação para objetivos das pessoas e a diversificação dos contextos socioculturais.

## 2.2 O processo comunicativo no desenvolvimento humano

*Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (Bakhtin, 1992, p. 378).*

A criança vai aprendendo o que é, o como fazer, compreender, enquanto escolhe, significa e constitui o quem sou, suas redes neuronais e sua própria maneira de ser e estar em espaços de ação compartilhada. Habitamos um mundo de símbolos, significados e sentidos e modos de fazer que são construídos no processo comunicativo: os seres humanos compreendem o mundo, organizam suas experiências, dominam a língua, constroem formas de pensamento e ação, constituem significados, sentidos e a própria voz no mundo por meio da comunicação nas interações sociais. Portanto, a criança conhece o mundo pela voz do outro, apreende o significado e o uso da linguagem e constrói a sua voz, que é constituída historicamente por outras vozes, na atividade mediada pelo outro.

Aprendemos a nos comunicar com os outros. Toda enunciação é um diálogo construído em um processo ininterrupto de comunicação. Não há fala individual, pois toda enunciação presume aqueles que a precederam, assim como os que a sucederão. A unidade do mundo é polifônica pelo reconhecimento das múltiplas vozes que participam do diálogo (Volochinov, 1986). Tal qual uma composição musical que se constitui pela coexistência de harmonias e dissonâncias, a polifonia é o universo de significados dialeticamente postos em jogo no diálogo, marcada tanto pelos significados que regem o discurso dos interlocutores naquele momento, que podem se aproximar ou distar-se, bem como por ecos e ressonâncias capturados por suas relações de significados. Por isso, as relações dialógicas são relações de sentido entre os enunciados ditos ou não ditos, no aqui e agora ou não, em espaços distintos ou não. Desta forma, cada

individualidade é composta pelo jogo com o coletivo e seus discursos, sendo o diálogo um campo de constante tensão dialética e de negociação de significados nos níveis interpessoal e intrapessoal.

Destaca-se o caráter ideológico da linguagem, pois a ideologia do cotidiano se expressa por meio de nossos atos, gestos ou palavras. Esta questão é de interesse particular nesse estudo, visto que as crenças e valores culturais sobre a deficiência materializam-se em palavras e ações na interação social. “*Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Volochinov, 1986, p. 95).* A língua, de modo paradoxal, guarda e revela o confronto ideológico dos valores sociais contraditórios ao longo da história social da humanidade. Os significados coletivos e pessoais se explicitam no modo como escolhemos manifestar nossas idéias, nas palavras escolhidas para a expressão, na forma como entoamos nossas enunciações, evidenciando o jogo entre as forças centrípetas (permanência) e centrífugas (inovação) ou entre o discurso hegemônico e não-hegemônico (Volochinov, 1986). É na linguagem materializada nas comunicações do cotidiano que se evidencia as tensões dialéticas existentes em um determinado contexto e o processo de transformação dos significados coletivos acerca dos fenômenos.

*As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (...) A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (Volochinov, 1986, p. 41)*

Cada época e/ou cada grupo social elege as formas de expressar suas idéias, o que reflete os significados pessoais e ressoa os coletivos. A deficiência tem sido concebida de diversas formas ao longo da história da humanidade. As palavras escolhidas pelo coletivo para representar este fenômeno variaram, desvelando a trama de confrontação cotidiana, o que denuncia o âmago do drama vivido pelas pessoas assim socialmente compreendidas. Este aspecto será aprofundado no capítulo subsequente.

Destaca-se o centro da palavra na constituição das ideologias e da consciência humana, tanto coletiva quanto individual. O fato de uma palavra explicitar um fenômeno e, de modo concomitante, refratar sua contradição histórica implícita, implica a tensão inerente ao diálogo, lugar da construção e negociação dos significados, haja vista que a língua(gem) materializa o mapa dos registros e transformações sociais nos conceitos construídos ao longo da história cultural. Esta tensão revela-se por meio dos significados que regem a ação e o discurso de uma pessoa perante uma determinada situação e o quanto esses significados se sustentam e/ou direcionam-se à permanência dos sentidos hegemônicos (forças centrípetas) ou à transformação desses (forças centrífugas) que, neste estudo, são interpretadas a partir dos significados sobre a deficiência que direcionam a uma idéia de segregação ou inclusão social das pessoas socialmente instituídas como deficientes, respectivamente. Em suma, o nosso discurso é organizado conforme os significados que temos do outro e do contexto, a palavra sempre vem de e está dirigida a alguém, inserida em uma ação discursiva específica de

um determinado contexto situado (Volochinov, 1986:1929). Um indivíduo materializa seus significados em enunciados, por meio de diversos canais de comunicação, a partir da realidade exterior, dirigindo-os a uma pessoa, para quem está voltado o seu discurso e que o aprecia, compreende e retribui partindo de seu universo, em última instância, com quem vive a tensão da dialética inerente ao diálogo, partilhando, imprimindo direcionamentos e negociando significados e sentidos.

A criança com Paralisia Cerebral coreoatetósica se comunica por gestos, de modo predominante, também com o apoio de alternativas de comunicação, necessitando organizar seu discurso a partir de suas possibilidades expressivas e da familiarização de seu interlocutor aos seus modos comunicativos, apresentando, em princípio, um desenvolvimento, uso e organização da linguagem peculiares, ainda pouco estudados e conhecidos pela ciência psicológica. Destaca-se ainda que suas ações comunicativas, tal como as de qualquer criança, são construídas por meio do diálogo com seus interlocutores. No entanto, essas crianças desenvolvem e fazem uso de modos minoritários de comunicação, o que implica idiosincrasias ao seu processo comunicativo. Por esse motivo, retomam-se aspectos do desenvolvimento da comunicação e linguagem, de modo sucinto e relacionado à Paralisia Cerebral.

O choro é uma das primeiras formas de a criança expressar suas necessidades. A forma ou a intensidade do choro comunica estados distintos, como fome, dor ou desconforto. O choro e o sorriso têm um essencial valor nas primeiras comunicações e interações do ser humano, pois não só direcionam a atenção do ambiente para si como instauram a relação dialógica. Nos primeiros meses, a criança vocaliza sons ao acaso, que, embora não possuam sentido linguístico, mobilizam respostas de seus pais que com ela conversam de um jeito especial, denominado por *motherese* ou *babytalk*. Esse tipo discursivo se caracteriza por variações no tom vocal e no ritmo da fala, uso de diminutivos e de um vocabulário predominantemente relacionado à vida cotidiana de crianças pequenas, uma fala mais infantilizada que ajuda no estabelecimento da atenção conjunta e na manutenção da atenção da criança (Locke, 1997; Kent e Miolo, 1997). *Motherese* é o discurso típico dos adultos com a criança nos seus primeiros anos de vida, até que a criança apresente um certo domínio da língua de modo a introduzir, conduzir ou mudar a exploração de um tema. Nas crianças com Paralisia Cerebral com fala ininteligível se observa uma extensão desse estilo discursivo, à medida que elas necessitam da mediação do outro para melhor conseguirem se colocar no jogo dialógico (Gil, 2004).

Até aproximadamente um ano de vida da criança, sua linguagem apresenta duas funções básicas: descarga emocional e manutenção do contato social (Vigotski, 1993; Luria, 1987). A compreensão do significado de um gesto marca um dos primeiros saltos qualitativos no desenvolvimento simbólico da criança. O “apontar” com o direcionamento do olhar é uma aquisição relevante no desenvolvimento simbólico da criança, na qual o interlocutor exerce um papel fundamental, na medida em que, ao atribuir um significado a uma ação não intencional, dá sentido à mesma, conduzindo-a à intencionalidade da própria ação. O uso desses gestos indicativos não é simples para crianças com Paralisia Cerebral coreoatetósica, como a desse estudo, por não apresentarem controle voluntário constante sobre o posicionamento da cabeça, fixação do olhar ou coordenação dos movimentos do membro superior para o ‘apontar’. As características de seus movimentos dificultam o reconhecimento do outro de seus possíveis sinais comunicativos, até porque esses diferem daqueles conhecidos previamente por seus interlocutores, o que modifica o processo de significação.

A criança passa a experienciar o mundo de forma dupla: olha para o objeto e emite o som específico relacionado. As primeiras palavras estão dirigidas a objetos e

são dependentes da ação e da atividade, possuindo um caráter simpráxico (Luria, 1987). A palavra é percebida pela criança como o componente de toda uma situação que engloba uma série de influências fora do discurso: quem fala, com que voz, com que gestos ou em qual situação foi pronunciada. As primeiras palavras são difusas, sendo utilizadas de forma generalizada. Associadas a gestos, essas palavras adquirem significado na ação. O *ah* para beber água, associado ao gesto, também é utilizado para a ação de beber suco ou leite. Esse caráter simpráxico no uso das palavras perdura até aproximadamente um ano e meio de idade. Em geral, a compreensão, independente da ação e dos sons emitidos, só é possível à família por ser co-participante da construção desse pequeno vocabulário, o que constitui um dialeto familiar. O uso simpráxico das palavras é uma forma de expressão para as crianças com Paralisia Cerebral que compõe seu repertório comunicativo por toda a vida.

A prática vocal, os cuidados e a brincadeira com a criança, e o nascimento da ação mediada na interação com o outro, conduzem a criança à primeira palavra. Denominamos por primeira palavra, o primeiro som específico emitido pela criança associado a um objeto ou situação cotidiana, como por exemplo, *baaa* para bola. As primeiras palavras da criança estão relacionadas ao seu mundo. São objetos ou coisas presentes no seu cotidiano. A expressão oral de palavras é de difícil execução para as crianças com Paralisia Cerebral coreatetósica. Em geral, oralizam poucas palavras isoladas como nomes de familiares ou animais de estimação de modo mais inteligível, apoiando-se no uso que seu interlocutor faz da própria linguagem para expressar-se, aprofundar seu conhecimento da língua e conhecer o mundo (Gil, 2004).

Esse despreendimento do significado de uma palavra do contexto prático marca a passagem da fala simpráxica para a sinsemântica (Luria, 1987). É o nascimento do pensamento verbal (Vigotski, 1993), quando pensamento e linguagem se reinventam. A palavra passa a ter um caráter designativo ou nominal. As palavras difusas que significavam muitas coisas já não atendem mais a suas necessidades comunicativas. O significado da palavra se torna mais específico, assim como os processos de generalização se transformam pelo desenvolvimento do processo de imaginação. As palavras de maior interesse para a criança são as substantivas e ela já utiliza expressões sociais, além de se referir a objetos ou situações fora do contexto prático. A criança com Paralisia Cerebral que se comunica por meio de gestos específicos e vocalizações pouco inteligíveis necessita da mediação de um interlocutor familiarizado para desprender sua linguagem do contexto prático por meio de modificações na organização de seu discurso, em geral com a formulação de perguntas fechadas direcionadas à exploração de temas relacionados aos contextos da criança (Gil, 2004).

A palavra agora assume sua função auto-reguladora da ação. A criança fala enquanto age, organizando e planejando sua atividade. Ademais, a palavra tem múltiplas funções. Cada palavra identifica um objeto, uma ação, uma qualidade ou uma relação (Luria, 1987). A palavra é capaz de gerar em nós, arbitrariamente, a imagem de um objeto e possibilita que operemos com os objetos mesmo quando esses estão ausentes. Esta função da palavra é denominada representativa. Outra função da palavra é a capacidade de analisar o objeto, distinguir nele suas propriedades essenciais e relacioná-lo a determinadas categorias. É a função significativa da palavra que se transforma em habilidade de abstração e generalização a partir de uma análise detalhada desses objetos (caracterização, discriminação, comparação, classificação, categorização...). Ao dominar a palavra, penetra-se no mundo de associações e relações, ou seja, no pensamento. Dessa forma, observa-se uma relação profunda entre a estrutura do significado da palavra, que é o conceito, e as formas de pensamento lógico. Destaca-se a centralidade da palavra na constituição da consciência humana. A palavra é a

unidade dialética entre o pensamento e a linguagem, pois invade a ação da criança e transforma esses processos. A estrutura semântica da palavra, sua significação, transforma-se em instrumento do pensamento e da linguagem, isto é, do pensamento verbal (Vigotski, 1993). A palavra designa as coisas, analisa os objetos para abstrair e generalizar suas características, e inclui-se em um sistema de relações. Esses sistemas categoriais são conhecidos por campos semânticos (Luria, 1987). Tais campos são constituídos por palavras relacionadas por significados construídos nas interações sociais. Uma palavra apresenta uma infinidade de significados potenciais. O uso de uma palavra é sempre um processo de escolha dentre os significados possíveis de acordo com a situação. É o contexto que confere à palavra o seu sentido (Luria, 1979).

Conhecer, compreender e usar a linguagem demanda capacidade de simbolizar. Ressaltam-se as funções cognitivas da linguagem, pois a apropriação desse sistema complexo e do dialeto social ocorre no processo comunicativo. A criança brinca com as palavras, relacionando-as por semelhanças ou diferenças fonéticas, morfológicas e semânticas e começa a organizar suas redes semânticas, associando palavras por atributo, localização e função do objeto. Expande seus conceitos, ampliando seu pensamento categorial. A criança, aos seis anos de idade, já possui um domínio da língua particular, mas ainda há um longo caminho até que compreenda e utilize sentenças constituídas por estruturas gramaticais complexas, rumo à comunicação de relações lógicas mais elaboradas (Cole e Cole, 2004). A linguagem é um sistema simbólico hierarquizado que envolve habilidades articulatórias, auditivas, fonológicas, léxicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas, demandando ainda habilidades de atenção e memória, abstração e generalização, análise e síntese, para a sua compreensão e expressão. Todos esses aspectos interferem no desenvolvimento da linguagem. Destaca-se ainda que a linguagem resulta de um sistema cerebral integrado de funções com localizações distintas (Luria, 1987).

A criança com Paralisia Cerebral e fala ininteligível necessita da mediação do outro direcionada a oportunizar a sua exploração dessas características da linguagem a partir de um enriquecimento do ambiente linguístico da criança. Ademais, a Paralisia Cerebral pode estar associada a um envolvimento cognitivo, o que só é observado ao longo do desenvolvimento. Daí decorre a atenção especial e acompanhamento do processo de desenvolvimento da comunicação e linguagem nessas crianças.

### 3 - A CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

O nascimento de uma criança diferente acarreta mudanças nos padrões de interação familiar, comumente de modo estressante (Kazak e Marvin 1984; Kazak, 1986). Reações de proteção à criança, inabilidade em lidar com a situação, choque, raiva, constrangimento, expectativas de cura, culpa, insegurança e temor são sentimentos paternos observados nesse momento (Cogher e cols., 1992). A criança diferente demanda cuidados diferenciados por seus pais e necessidades especiais, na maioria das vezes, desconhecidos deles. Esses fatores estressores estão relacionados a essa nova realidade que envolve alimentação, uso de medicação, acompanhamento médico, estimulação do desenvolvimento e, por vezes, hospitalizações e intervenções cirúrgicas (Silva, 1997).

Esse conflito inicial não é exclusivo da família. Da mesma forma, a chegada de uma criança diferente na escola faz emergir em toda a comunidade escolar, - educadores, funcionários, alunos e pais -, significados sobre esta condição de vida e deflagra a necessidade de se refletir sobre essa realidade, confrontar as próprias crenças e valores, e de se buscar e praticar um novo modelo de educação que atenda não só a criança socialmente instituída deficiente, bem como a todos os alunos (Lapa, 1995). Destaca-se ainda a extensão dessa questão a outros lugares sociais como as universidades e locais de trabalho.

A finalidade deste capítulo é discutir aspectos relacionados aos significados e tratamentos sociais da deficiência, manifestações e curso natural da própria patologia, e questões relacionadas a particularidades do desenvolvimento e reabilitação da comunicação e linguagem na Paralisia Cerebral.

#### **3.1 - Concebendo a deficiência**

A forma como a humanidade compreendeu e tratou a deficiência ao longo de sua história se refletiu nas possibilidades de desenvolvimento e condições de socialização dos indivíduos percebidos como componentes deste grupo, o que está presente nos significados que compõem o conceito de deficiência na contemporaneidade. Logo, a reflexão sobre o desenvolvimento de uma criança diferente requer que se aborde o entendimento que as pessoas têm do que é “ser deficiente”, bem como suas crenças e valores, por se constituírem fortes informações sociais e permearem as atividades culturais. A proposta é melhor conhecer as origens do discurso hegemônico sobre a deficiência que se materializa nas interações sociais.

Analisando, historicamente, o conceito da deficiência, constata-se que, num processo de enfrentamento da diferença, os agrupamentos humanos moldaram variados papéis sociais para o deficiente, assim como formas de tratamento, influenciados pelo estilo de vida e progresso das ciências (Pessoti, 1984; Silva, 1986).

Em seu trabalho *Concebendo a deficiência mental: um estudo introdutório* (1995), a pesquisadora discute concepções e tratamentos sociais acerca da deficiência ao longo da história da humanidade. A autora ainda propõe um agrupamento dessas



concepções em duas correntes de pensamento conforme o modo de postularem a causa ou determinação da deficiência.

O primeiro grupo se constitui por visões fatalistas que marcam a deficiência no espírito ou no corpo do próprio indivíduo, decorrentes dos modos sobrenatural e natural de compreender a deficiência. As concepções sobrenaturais são as de origem mais remota em nossa história, o que possivelmente associa-se à vulnerabilidade do ser humano perante o desafio da sobrevivência no mundo pré-histórico e frente ao enigma do comportamento da natureza. Para manter a própria vida em um mundo hostil e realizar suas atividades cotidianas, o ser humano pré-histórico dependia de suas habilidades físicas e mentais e um elemento dependente colocava a vida alheia em risco. Por esses motivos, o tratamento mais comum dado ao deficiente foi o abandono, ou a oferta de restos de comida quando deixado para trás, à própria sorte, na necessidade de deslocamento comum ao nomadismo, modo de vida habitual à época.

Estes significados sobre a deficiência também se presentificam na cultura dos povos antigos, mesmo que em novas roupagens, como os tratamentos mágicos egípcios realizados por meio de preces, encantamentos e poções. Embora os males não pudessem ser curados, a não ser pelo poder divino, agora os deuses eram representados na Terra por médicos-sacerdotes que podiam promover a cura, o que prenuncia o tratamento naturalístico, os primeiros passos da medicina. Estes representantes ousam e superam o próprio tempo, realizando trepanações cranianas, operações de catarata, remédios para males dos olhos, ouvidos, membros e vasos da cabeça, citados em antigos papiros (Silva, 1986). Em agrupamentos de cultura bélica, como Esparta, aqueles que nasciam deficientes eram abandonados e motivo de vergonha para seus genitores, enquanto que os que se tornavam deficientes, em virtude da atividade guerreira, eram acolhidos e protegidos pela legislação com vantagens diversas como soldo, alimentação ou moradia. Em Roma, as crianças deficientes não eram consideradas cidadãs e seu extermínio era legalizado.

Por todo o mundo pré-histórico e antigo, houve um predomínio da explicação sobrenatural que atinge seu auge com o advento do Cristianismo. Os sacerdotes possuíam o dom de saber e poder dizer o porquê do nascimento de uma criança deficiente, principalmente buscando identificar algum pecado cometido pelos pais em sua história de vida, quando não, a deficiência era fruto daquela alma que encarnava. O tratamento se dava através de preces, orações e doações aos menos favorecidos, e a prevenção por meio de uma vida correta e regrada dentro dos padrões religiosos em vigor.

Contudo, os deficientes não mais poderiam ser eliminados, já que possuidores de alma. Mas a ambivalência sobre a compreensão da deficiência existia e foi bem refletida na Inquisição Católica no século XIII. De modo concomitante, surgem asilos onde era “guardado” tudo aquilo que incomodava aos olhos. Primeiramente, junto aos loucos em manicômios e, mais tarde, acolhidos em asilos mantidos pela sociedade em virtude da lei do auxílio e da caridade com a garantia de envio ao céu após a morte física.

Na Idade Antiga e Média, houve um predomínio da explicação sobrenatural. Os tratamentos sobrenaturais (magia, alquimia, astrologia, adivinhação e feitiçaria) eram preponderantes, apesar da incipiente medicina já apresentar alguns avanços no tratamento naturalístico sem, no entanto, confrontarem vigorosamente a explicação sobrenatural. Embora a explicação sobrenatural tenha perdido sua predominância em função do progresso da medicina, ela persiste até hoje em nossa cultura. As religiões interpretam a deficiência como pagamento de pecados de vidas anteriores ou como

mero desígnio divino. Encontramos na contemporaneidade tratamentos sobrenaturais como corrente de orações, desobsessões, oferendas, entre outras formas de caráter caritativo ou de compaixão.

Com a neurofisiologia, por exemplo, Thomas Willis (1621-1675) que associou a deficiência mental ao funcionamento cerebral (Pessotti, 1984), e Philippe Pinel que buscou os aspectos orgânicos e/ou funcionais com o intuito de diferenciar cretinos, idiotas, imbecis e retardados, a deficiência começou a ser compreendida como uma questão de neuropatologia. Neste mesmo período, ocorre a sementeira de um significado mais social da deficiência. John Locke (1632-1704) enfatizou o papel da experiência para o desenvolvimento do pensamento, já que a mente, para ele, era uma tábula rasa, uma página em branco a ser preenchida. Para o médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), a causa da deficiência mental estaria na falta de experiências e exercícios intelectuais. É o prenúncio do tratamento social concomitante à ascensão da explicação natural, visto o próprio Renascimento, que trouxe consigo uma transformação paradigmática radical: o ser humano passou a ser o seu próprio ponto de referência, e não mais Deus. É uma valorização do ser humano *por* e *em* si mesmo. Daí, as tentativas de se compreenderem os fenômenos da vida de uma forma não teológica.

A busca pelas origens do ser humano e a idéia de progresso da humanidade reforçaram o movimento evolucionista de base criacionista que, nessa época, apresentou uma nova teoria, a poligenia, por Louis Agassiz (1807-1873) e Samuel George Morton. A poligenia nasce do argumento de que cada “raça” humana representa uma espécie biológica separada e descendente de mais de um Adão, de onde se origina a idéia de “hierarquia racial” que passa a embasar as práticas eugenistas. O criacionismo foi substituído pela teoria de evolução de Charles Darwin (1802-1882) que buscava a origem das espécies, e como biólogo, propôs uma teoria não teológica e sim materialista, alterando radicalmente a visão do ser humano na época: não provínhamos do sopro divino, mas de ancestrais comuns aos animais. O evolucionismo se expandiu, atingindo as ciências sociais com o darwinismo social que se caracteriza por uma busca em explicar diferenças étnicas e culturais com base em fundamentos biológicos, mais especificamente, a hereditariedade.

Surgem, então, medidas e práticas como a craniometria e escalas de inteligência. Com o intuito de identificar crianças cujo fracasso escolar denotasse a necessidade de ensino especial, Alfred Binet (1857-1911) sugeriu um procedimento de avaliação baseado na execução de tarefas cotidianas que implicassem atividade intelectual. Binet pretendeu acessar a inteligência natural, aquela que é independente das oportunidades de educação e hereditariamente transmitida, e não estabelecer prognósticos. No entanto, a utilização dos testes tomou outro rumo: a atribuição de rótulos e a imposição de limites. A noção de fatalidade inserida na teoria de QI hereditário tornou o uso de testes uma arma social; os tratamentos, a esterilização e a segregação em hospitais psiquiátricos eram, assim, sustentados pela ciência.

Avanços no tratamento social, como programas de atendimento educacional, considerando as diferenças individuais, foram surgindo e se fortalecendo. Mas, o foco da questão ainda estava no organismo. Nessa perspectiva, o deficiente é uma degeneração da natureza, sendo socialmente representado como uma ameaça ao futuro da espécie. Em linhas gerais, a preocupação científica ainda se assentava na idéia de irreversibilidade e, portanto, a educação vista sob a ótica da recuperabilidade, ainda não se fazia presente. O indivíduo é portador de “algo” que se busca definir, remetendo a um enfoque no diagnóstico.

As concepções naturais se concretizam até os dias atuais, assim como as sobrenaturais, permanecendo em diferentes jogos entre significativo, significado e

sentido. Ambas são visões fatalistas, no sentido de compreenderem a causa da deficiência como pré-determinada no ato da concepção do indivíduo, seja aquela de ordem espiritual ou orgânica, já que o ser está programado antes do próprio nascimento.

A aceitação de uma possível educabilidade do deficiente marca uma mudança no conceito da deficiência. Métodos educacionais, técnicas de ensino e materiais didáticos especializados para a educação do deficiente foram se aperfeiçoando. Maria Montessori propôs uma educação moral, conhecida por Pedagogia Científica, na qual buscava adaptar a didática às motivações do aluno. O foco que era centrado no indivíduo, desvia-se para o social, no sentido da deficiência não ser mais determinada apenas por aspectos orgânicos, e sim por fatores sociais. A partir daí, surgem estudos sobre a afetividade do deficiente, seus modos de interação e modalidades de aprendizagem, entre outros. Agora é o ambiente social, a história do indivíduo e da sociedade que se encontram na base da deficiência. Buscam-se as potencialidades e as intervenções que possam favorecer o desenvolvimento do indivíduo e não os traços que o impedem. Essas visões seriam eussêmicas por perceberem como possível o desenvolvimento mental do indivíduo que apresenta alguma condição médica limitante. A palavra eussemia origina-se no grego e significa o conjunto das ocorrências favoráveis em uma doença; as manifestações de bom augúrio. É nesta análise que se circunscreve a mudança no conceito e tratamento do deficiente, pois “*a eussemia é a negação da eugenia*”(Lapa, 1995, p. 43), que foi incentivada pelas buscas científicas em marcar as diferenças e estabelecer uma linha de evolução biológica entre os homens.

Nesse contexto, surge a busca por uma mesma teoria para explicar o fenômeno da deficiência e da não-deficiência, e não uma teoria para cada “tipo”. Sendo assim, o estudo do papel social designado e desempenhado pelo deficiente deve ser o ponto de partida para a compreensão do todo. Alguns estudos examinam condições sociais, como a atratividade física facial, estereótipos e estigmas que dificultam a integração social do deficiente (Omote, 1979, 1986, 1989, 1991, 1994).

A marca social da deficiência diz respeito a uma mudança paradigmática no direcionamento da construção de significados sobre a deficiência. Neste sentido, as condições orgânicas podem ser limitadoras, mas a incapacidade funcional e social, que aparentemente está na pessoa do deficiente, encontra-se no próprio meio social. Sendo assim, para se compreender a deficiência, deve-se buscar a funcionalidade das relações sociais. Nas concepções naturais, por outro lado, observa-se que o deficiente era tido como inadequado para a sociedade; aqui, busca-se a inadequação social na relação entre rotulador e rotulado.

Estes significados ainda compõem o conceito de deficiência da contemporaneidade e continuam a gerar sentidos ambivalentes e contraditórios em relação aos deficientes.

### **3.2 – Interagindo com o deficiente**

Para se refletir sobre a interação com o deficiente, é preciso adentrar a questão do estigma, palavra que vem do grego *stigma* que designa qualquer marca ou sinal bem como prova clara ou característica de uma doença, dentre alguns de seus possíveis significados, conforme o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001).

O termo estigma foi concebido pelos gregos para evidenciar algo extraordinário ou indesejável sobre o *status* moral das pessoas que o exibiam no corpo a partir de sinais produzidos com corte ou fogo a fim de serem evitadas em lugares públicos. Em sua obra *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Goffman

(1988) reexamina os conceitos de estigma, identidade social e pessoal, e discute as relações entre o *eu* e o *outro* quando perpassadas por um desvio. Uma marca que acolhe ou diferencia a pessoa de um grupo, ou um conjunto de sinais atribuídos a um determinado grupo constitui uma pré-concepção ou pré-conceito generalizado do grupo e gera expectativas normativas e relacionais, pois todo grupo social tem critérios e regras para o que considera aceitável e adequado, assim como mecanismos de controle para que seus membros se comportem de acordo com as normas estabelecidas. Desta forma, quando uma pessoa desconhecida nos é apresentada, ajustamos nosso discurso e ações aos significados e sentidos que atribuímos ao indivíduo.

As normas e valores sociais associados a um determinado grupo guiam a nossa maneira de ser, perceber, agir e se relacionar com essas pessoas, o que propicia uma estabilidade e previsibilidade nas interações sociais. No entanto, quando um conjunto de atributos recebe uma valoração social negativa, ele torna-se um estereótipo, que acaba funcionando como um estigma ou rótulo que permeiam as interações sociais.

Há vários elementos que têm sido considerados para estigmatizar pessoas, como: etnia, religião, sexualidade, doença ou condição sócio-econômica, por exemplo. Embora o deficiente enfrente aspectos semelhantes aos de outros grupos estigmatizados, há especificidades no enfrentamento do estigma “deficiente”, como ressalta Glat (1998),

*no caso dos deficientes o quadro é um pouco mais grave, pois a violação da norma além de ser facilmente detectável, é permanente. (...) os deficientes - por suas características intrínsecas – representam, na maioria dos casos, uma violação crônica do padrão humano de normalidade, independente da cultura ou momento histórico específico (...) o deficiente viola a própria norma física do que é um ser humano. Ele contraria a representação ou imagem corporal do homem (p. 20).*

Independentemente de outros grupos que o deficiente possa pertencer, não há como dissimular suas diferenças seja por seu encobrimento ou por adesão ao padrão, como pode ocorrer com outros grupos de pessoas estigmatizadas (Glat, 1998). O estigma ‘deficiente’ se materializa nas interações sociais de seu cotidiano e sua presença reacende os sentimentos ambivalentes e contraditórios em relação a essas pessoas. A história de exclusão e segregação favorece um precário repertório social para se lidar com a deficiência, assim como a pouca experiência social por parte do próprio deficiente. O movimento da inclusão social instaura, assim, a necessidade de se repensar e atualizar como se vê e percebe a deficiência e o deficiente. Vivemos um momento de mudança.

### **3.3 – Tratando a deficiência**

Os diversos significados e modos coletivos de tratamento da deficiência marcam a história da educação do deficiente e continuam a afetar as práticas pedagógicas contemporâneas (Lapa, 1995). Quatro fases caracterizam essa história: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão.

A característica mais relevante da fase de exclusão é o significado construído sobre o deficiente ser incapaz de aprender. Desta forma, o deficiente é ignorado e direcionado a não receber atenção educacional. Avanços da medicina, ciências sociais e humanas estimulam os agrupamentos sociais a conviver com o deficiente, possibilitando a construção de diferentes interpretações sobre a deficiência. Essa mudança no conceito de deficiente marca a fase de segregação, que é caracterizada pelo surgimento de instituições filantrópicas, escolas de ensino especial e do acelerado desenvolvimento pedagógico em termos de metodologia, materiais de ensino e especialização de profissionais para a educação do deficiente. Na fase de integração, surgem as classes especiais nas escolas regulares a fim de proporcionar a aprendizagem a crianças deficientes, baseadas no princípio da normalização. No entanto, a pessoa deficiente tem de adaptar-se à instituição escolar e demonstrar ser capaz de atender às exigências escolares. A fase de inclusão é marcada pelo conceito democrático da “escola para todos”. Essa fase exige uma mudança paradigmática do agrupamento social com o axioma de que é a escola que deve se adaptar ao aluno e de que as diferenças entre os alunos devem ser compreendidas a partir de uma ótica de seus potenciais e de suas singularidades e não pela falta de algo esperado. Uma das características do discurso inclusivo é a valorização da heterogeneidade, a quebra de qualquer padrão de normalidade e o pressuposto de que a marca da diferença é inerente à individualidade do próprio ser humano, bem como de que *“o princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência”* (Mantoan, 1998).

Deve-se salientar que a política governamental tem buscado aperfeiçoar o sistema educacional brasileiro de modo a conduzi-lo aceleradamente rumo à fase de inclusão, transformando as instituições de ensino em “escolas para todos” e promovendo necessária capacitação docente. Nessa direção, a educação inclusiva adotada no Brasil inspira-se na Declaração de Salamanca e, embasada pela Constituição Federal, nova LDB nº 9394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais, traz avanços às políticas educacionais anteriores, no sentido de focalizar a escola como um problema e não mais a criança. No entanto, a legislação é ambígua em muitos pontos, deixando lacunas que permitem tanto a mudança como a cristalização de práticas tradicionais. Apesar de a legislação apontar rumos, ela não estabelece os trilhos. Todavia, a obrigatoriedade da entrada da pessoa deficiente na escola regular deflagrou a necessidade de se repensar todo o sistema educacional: o processo de ensino-aprendizagem, o educador, o aluno, a coletividade escolar, os serviços de apoio e os recursos físicos, materiais e humanos, repensando-o não somente para o aluno deficiente, mas para todos os demais alunos da escola.

Na área da saúde, esta realidade contraditória também se concretizou nas propostas de tratamento e reabilitação, e conceitos relacionados ao deficiente. Segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS, a reabilitação *“é o processo que objetiva habilitar as pessoas com incapacidades a alcançar e manter o melhor nível das funções físicas, sensoriais, intelectuais, psicológicas e sociais. Reabilitação proporciona a essas pessoas os recursos necessários para possam atingir sua independência e auto-determinação.”*(2003).

O modelo da Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID (OMS, 2003) descreve as condições decorrentes da doença em uma sequência linear. Uma doença acarreta uma deficiência que, por sua vez, remete a uma incapacidade, o que, conforme a adaptação do indivíduo ao meio ambiente, torna-se uma desvantagem. Nesse modelo, a deficiência (*impairment*) refere-se às alterações

nos órgãos e sistemas, e nas estruturas do corpo; a incapacidade (*disability*) diz respeito à restrição ou perda da possibilidade de desempenhar uma atividade segundo os padrões da normalidade; e a desvantagem (*handicap*) reflete a adaptação do indivíduo ao meio ambiente resultante da deficiência e incapacidade. Embora a CIDID tenha sido um avanço na época, a maior fragilidade dessa visão é sua perspectiva em relação aos aspectos sociais e ambientais. Parte-se da premissa que a pessoa é que se adapta ou não ao meio ambiente, conforme a sua possibilidade de desempenhar as atividades, o que, nessa visão, está diretamente relacionado às suas condições orgânicas. Desta forma, a OMS, em 2003, revê essa classificação e apresenta a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (OMS, 2003), baseada numa abordagem biopsicossocial, buscando descrever a funcionalidade e a incapacidade em relação às condições de saúde. Identifica o que uma pessoa ‘pode ou não pode fazer na sua vida diária’, considerando as funções dos órgãos ou sistemas e estruturas do corpo, assim como as limitações de atividades e participação social no meio ambiente onde a pessoa vive (Farias e Buchalla, 2005). A CIF propõe uma análise mais abrangente dessa questão, percebendo os fatores ambientais como o ambiente físico, social e de atitudes em que as pessoas vivem e conduzem suas vidas (produtos e tecnologia, ambiente natural, apoios e relacionamentos – família imediata, cuidadores, atitudes individuais e sociais, normas e ideologias, sistemas e políticas, saúde, educação, trabalho, emprego, transportes). As limitações de atividade são compreendidas como as dificuldades que o indivíduo pode ter para executar uma determinada atividade. E as restrições à participação social são os problemas que um indivíduo pode enfrentar ao se envolver em situações de vida. Essa classificação começa a ser utilizada em apoio à Classificação Internacional de Doenças – CID, com a intenção de se conhecerem melhor as dificuldades que as pessoas enfrentam em seu processo de (re)inclusão social. Percebe-se um avanço à CIDID, no sentido de ampliar o espectro e implicar a sociedade nesse processo, no entanto, a CID ainda é centrada nas habilidades do indivíduo e não em adaptações sociais que facilitem o seu cotidiano.

### 3.4 - Paralisia Cerebral

O estabelecimento de metas viáveis e alcançáveis em desenvolvimento e reabilitação requer o conhecimento da patologia, sua história natural de evolução e possíveis distúrbios a ela associados. A Paralisia Cerebral foi definida por Bax, em 1964, como uma desordem do movimento e da postura devido a uma lesão não-progressiva do cérebro em desenvolvimento ou decorrente de uma malformação cerebral. Embora o processo de mielinização do sistema nervoso central ocorra desde o período fetal até a vida adulta, considera-se Paralisia Cerebral a lesão que atinge o cérebro até os dois anos de idade, em virtude de 80% deste processo se constituir neste período de vida. A incidência da Paralisia Cerebral é de aproximadamente 2 a 3 por 1000 crianças nascidas vivas (Nelson e Ellenberg, 1978).

As causas da Paralisia Cerebral são divididas em três grupos, conforme o período de ocorrência da lesão: *pré-natais* (desordens genéticas, infecções congênitas - citomegalia, toxoplasmose, rubéola -, ou hipóxia fetal); *perinatais* (complicações durante o parto, prematuridade e hiperbilirrubinemia); ou *pós-natais* (infecções do sistema nervoso central, traumatismo crânio-encefálico ou hipóxia cerebral grave).

Não há um consenso quanto às formas de classificar a Paralisia Cerebral. Bleck e Nagel (1982) descrevem a classificação da Academia Americana de Paralisia Cerebral (1956), que utiliza a alteração do movimento e distribuição topográfica como critérios para distinguir os tipos de Paralisia Cerebral. Em relação à alteração de movimento, quando se observa o tônus muscular aumentado ou mais rígido, temos o tipo *espástico* que se caracteriza por uma restrição de amplitude nos movimentos e uma dificuldade de se iniciar o movimento. O tipo *atetósico* configura-se pela presença de movimentos involuntários, uma dificuldade em modular ou regular o movimento e contorções nos movimentos intencionais. O tipo *atáxico* envolve a falta de equilíbrio, de posição no espaço e movimento incoordenado. O tipo *misto* constitui-se pela presença de espasticidade e atetose. O tipo espástico ainda é classificado de acordo com a distribuição topográfica dessas alterações: *monoplegia* para um membro afetado; *hemiplegia* para perna e braço direitos ou esquerdos; *diplegia* a um maior envolvimento de ambas as pernas do que nos braços; a *triplegia* para pernas e um dos braços; e, a *tetraplegia* ao acometimento de braços, pernas, tronco e cabeça. Nelson, Swaiman e Russman (1994) classificam a Paralisia Cerebral em dois grandes grupos, lesões piramidais e extrapiramidais, associando o tipo de alteração do movimento e topografia. O tipo *espástico* ou *piramidal* que se subdivide em hemiplegia, diplegia e tetraplegia, conforme a distribuição topográfica acima descrita. E as lesões *extrapiramidais*, que se dividem em *coreoatetósicas* ou *distônicas*. Em grupos menores, temos o tipo *atáxico*. A Paralisia Cerebral ainda é analisada em termos de gravidade: leve, moderada ou grave. Quando as alterações no movimento não limitam as atividades cotidianas, a Paralisia Cerebral é considerada leve. Dificuldades na execução dessas atividades e possível necessidade de auxílio de terceiros define a Paralisia Cerebral moderada. O tipo grave está associado à dependência de terceiros para a realização de tais atividades (Nelson, Swaiman e Russman, 1994, p. 472).

O diagnóstico de Paralisia Cerebral é orientado pela história da gestação, parto e desenvolvimento da criança e pelo exame físico (Bleck e Nagel, 1982). Com os avanços da medicina, exames de neuroimagem e para pesquisa de infecções intra-útero podem auxiliar na definição do diagnóstico etiológico (SARAH, 2009). Já o prognóstico da Paralisia Cerebral está relacionado à localização e extensão da lesão cerebral e a condições sócio-culturais. O distúrbio motor, principal característica da Paralisia Cerebral, pode estar associado a envolvimento cognitivo e neuropsicológico (atenção, memória, planejamento de ação mental, resolução de problemas e processos de abstração ou generalização), distúrbios na fala (anartria, disartria) e na alimentação (mastigação, deglutição, refluxo gastroesofágico, disfagia), convulsões e/ou alterações sensoriais (visuais ou auditivas) (Aicardi, 1998; Bleck e Nagel, 1982).

A literatura aponta que as dificuldades cognitivas, nos mais variados graus, acometem a metade dos casos de Paralisia Cerebral e que o retardo mental é mais comum nas crianças com espasticidade do que naquelas que apresentam movimentação involuntária (Nelson, Swaiman e Russman, 1994). No entanto, não há um consenso quanto ao retardo mental; por exemplo, Kurtz (1992) aponta que mais de 60% das crianças com paralisia cerebral apresentam retardo mental enquanto que as demais crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem e apresentam alterações perceptuais. Por outro lado, o emprego de testes psicométricos para identificar o retardo mental em crianças com Paralisia Cerebral é questionável, uma vez que a maioria deles requer respostas motoras e verbais, e, portanto, exige dessas crianças habilidades que elas podem não apresentar devido às suas limitações motoras prejudicarem sua manifestação na forma esperada e não devido ao retardo mental propriamente dito (Braga, 1994;

Silva, 1997). Nessa direção, observa-se que não há uma relação direta entre envolvimento motor e cognitivo, pois crianças com hemiplegia podem manifestar expressiva dificuldade na aprendizagem, enquanto crianças com incapacidade física grave podem apresentar um desenvolvimento cognitivo compatível com a faixa etária (Cogher e cols., 1992; Silva, 1997), como no caso do participante deste estudo.

A disartria é a desordem de fala mais comumente encontrada na Paralisia Cerebral. Tal incoordenação de movimentos dos músculos da fala manifesta-se em graus de leve a grave (Cogher e cols., 1992). A disartria interfere na emissão de sons voluntários e no controle da ritmicidade da fala, limitações que levam a criança a apresentar dificuldades para coordenar movimentos finos, sequenciados e rápidos exigidos para a expressão oral. Por vezes, a alteração é quase imperceptível, no entanto, pode tornar a fala ininteligível.

Observe-se que a lesão cerebral é de caráter irreversível. Todavia, há processos de desenvolvimento e reabilitação que promovem adaptações e intervenções cuja finalidade é favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades e minimizar as dificuldades apresentadas pela pessoa com Paralisia Cerebral. Ressalta-se que a finalidade da reabilitação não é a cura da lesão cerebral. Não se reabilita da deficiência, mas reabilita-se com a deficiência. Assim, a reabilitação visa ao desenvolvimento de recursos que permitam às pessoas com Paralisia Cerebral desenvolver o mais alto grau possível de expressão, autonomia, independência e participação nas atividades sociais. Essa é a finalidade maior do tratamento da Paralisia Cerebral, o que envolve uma equipe multiprofissional, o estabelecimento de metas viáveis e atingíveis, a participação ativa da família no processo de reabilitação (Braga e Campos da Paz, 2008; Braga e Campos da Paz, 2006), sua inclusão escolar e social.

### **3.5- Comunicação e Linguagem na Paralisia Cerebral**

A criança com Paralisia Cerebral apresenta anormalidades no tônus, na postura e movimento, que modificam suas habilidades de experienciar, explorar e interagir no mundo. Atividades como apontar ou pegar objetos, desenhar ou pintar, escrever ou falar, podem ser de difícil realização para essas crianças. Ademais, a sua ação autônoma e independente no ambiente é diferenciada por suas alterações na amplitude dos movimentos ou incoordenação dos mesmos.

No que concerne à comunicação e à linguagem, observam-se dificuldades em vários de seus aspectos. Há crianças com Paralisia Cerebral com dificuldades na expressão oral e gestual, que implicam alterações no jogo dialógico e, conseqüentemente, modificações nos processos de socialização e construção de formas complexas de pensamento. Essas crianças podem apresentar, adicionalmente, alterações sensoriais, visuais ou auditivas, cognitivas ou no processamento de informações, que interferem no desenvolvimento da comunicação e linguagem.

As alterações na comunicação e linguagem que a criança com Paralisia Cerebral pode apresentar costumam ser divididas em problemas motores de expressão e em problemas na aquisição da linguagem (Puyuelo, 2001). Esses problemas podem se apresentar de modo isolado ou não, sendo a tetraplegia, a forma de paralisia cerebral que apresenta maior incidência de alterações de linguagem associadas.



A linguagem é um sistema funcional cerebral e simbólico hierarquizado e integrado que envolve diversas habilidades, como articulatórias, auditivas, cognitivas, neuropsicológicas, fonológicas, léxicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. Lesões no cérebro podem levar a limitações na capacidade de produção oral, uso de gestos sociais, habilidades simbólicas ou linguísticas do sujeito, ou ainda implicar alterações sensoriais, cognitivas e neuropsicológicas, em graus que variam de leve a grave.

As alterações visuais, em geral, são percebidas mais precocemente do que as alterações auditivas, pois a criança mostra-se menos responsiva ao sorriso e ao atenção conjunta. Crianças com alterações auditivas, embora não possam ouvir suas produções orais, balbuciam e recebem *feedback* tátil-cinestésico. Porém, observa-se maior incidência de colisões nos turnos de fala no jogo dialógico e apresentam atrasos ou ausência do balbucio canônico, isto é, quando a criança começa a tentar imitar os sons que escuta. As alterações cognitivas graves podem ser percebidas em tenra idade, quando há ausência do choro ou um grande desinteresse pelo ambiente circundante. No entanto, alterações cognitivas mais leves só serão percebidas a partir de um canal efetivo de comunicação com a criança e de dificuldades que ela venha a apresentar durante o processo de desenvolvimento, conforme as demandas sociais.

Puyuelo (2001) aponta que, embora não haja aspectos característicos de atraso ou transtorno da comunicação e linguagem nas crianças com Paralisia Cerebral, há alterações que podem ser encontradas com maior frequência, como é o caso de um balbucio empobrecido em diversidade de sons e frequência de emissão; alterações da mímica facial em contexto comunicativo; domínio tardio das praxias orais; dificuldades perceptivas; menores oportunidades de experiências sensitivo-motoras e interativas; diminuição do nível de atenção auditiva; redução vocabular e simplificação morfossintática.

Os problemas motores decorrentes da Paralisia Cerebral que mais interferem na comunicação estão relacionados à emissão vocal. As alterações na postura, no controle dos movimentos do maxilar, lábios e língua, e na respiração implicam dificuldades na fonação, articulação e prosódia. Note-se que não são somente os órgãos fonoarticulatórios e fonorespiratórios que participam da emissão de voz, pois o corpo como um todo também toma parte. Assim, as dificuldades no controle da cabeça, tronco e membros também interferem na expressão oral. Além disso, a alteração de movimentos pode prejudicar outras formas de comunicação como a emissão de gestos convencionais, por exemplo.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, observam-se alterações nos aspectos morfossintático e pragmático. O transtorno motor remete a uma redução do discurso devido ao desgaste energético envolvido na comunicação e, por sua vez, conduz a uma restrição vocabular e uso de uma gramática simplificada. No que se refere ao aspecto pragmático da linguagem, as crianças com Paralisia Cerebral, comumente, têm menos oportunidade para praticar o uso da linguagem em contextos variados devido às dificuldades inerentes à interação comunicativa (Puyuelo, 2001).

Esses problemas não afetam somente a criança, mas também seus parceiros sociais na interação comunicativa. O impacto da deficiência nas relações sociais, as dificuldades de movimento e comunicação interferem no estabelecimento das interações da criança com Paralisia Cerebral, pois remetem a padrões peculiares de comunicação oral e gestual. O uso da expressão oral em atos comunicativos requer intenção, precisão e tempo real, habilidades que a criança começa a aprender através do jogo vocal e experiência dialógica. No entanto, a criança com Paralisia Cerebral dificilmente consegue emitir respostas comumente esperadas nas interações sociais como vocalizar e falar com exatidão, ou apontar e pegar com precisão.

Contudo, as crianças com Paralisia Cerebral podem fazer uso do apontar com o direcionamento do olhar ou com uma parte do corpo sobre a qual possuem melhor controle, como a mão, o pé ou a cabeça. Utilizam ainda vocalizações e sinais do segmento corporal mais funcional para a expressão das primeiras palavras associadas à ação. Elas podem vir a emitir palavras e sentenças, bem como utilizar formas alternativas de comunicação, conforme suas possibilidades cognitivas, sensoriais e motoras, principalmente no que diz respeito ao controle da emissão de sons.

O comportamento gestual dessas crianças, como o sorriso, o direcionamento do olhar, o apontamento e até vocalizações ininteligíveis, exerce um papel fundamental em sua comunicação (Hanzlik,1990), pois elas podem exibir gestos diversos dos socialmente convencionados para expressar suas intenções comunicativas. Por conseguinte, é essencial ao interlocutor considerar o uso de gestos em sua atividade, e aprender os gestos convencionados no dialeto familiar. Da mesma forma, o vocalizar, mesmo que as emissões não se tornem inteligíveis, pode remeter à conquista de sons mais próximos aos sons da língua particular, como por exemplo, “ã” para “a”, sendo possível o uso desses em atos comunicativos significados no futuro, como usando “ã” para indicar “não”.

Crianças com Paralisia Cerebral e acentuada movimentação involuntária na região orofacial, característica observada na criança participante deste estudo, apresentam grande dificuldade de produzir e controlar a emissão de sons, e, conseqüentemente, idiosincrasias no jogo dialógico. O estabelecimento da interação inicial criança-parceiro social corre risco de exibir perdas na compreensão e fluência, tanto pelas próprias possibilidades de expressão da criança, como pelo desconhecimento de seus interlocutores acerca das formas para estabelecer contato e diálogo. As respostas que os parceiros sociais buscam, na medida em que tentam interagir com a criança, nem sempre são emitidas pela mesma ou não são emitidas no tempo esperado pelos interlocutores, que ficam sem compreender seus sinais comunicativos. Destaca-se, ainda, que essas crianças podem exibir gestos e vocalizações diversos dos socialmente convencionados para expressar suas intenções comunicativas em virtude das alterações de movimento. Um olhar flexível no sentido de buscar e aceitar aproximações aos sinais convencionais, além de uma familiarização do parceiro social às ações comunicativas da criança é imprescindível a uma melhor identificação e compreensão de suas intenções comunicativas (Gil, 2004).

O uso da língua por crianças com Paralisia Cerebral de grave envolvimento motor é apoiado no uso que o outro faz da própria linguagem, pois elas apresentam restrições importantes para iniciar o diálogo e formular perguntas para investigar suas curiosidades, por exemplo. A qualidade do uso da linguagem pelo outro e o enriquecimento desse ambiente linguístico são veículos da linguagem e do pensamento dessas crianças.

Estudos sobre a interação entre díades mãe-criança com Paralisia Cerebral apontam que as crianças tendem a uma participação mais passiva durante a interação, enquanto suas mães tendem a verbalizar e a dirigir a comunicação, intervindo inclusive pelo toque ou posicionamento do corpo da criança (Kogan e Tyler, 1973; Hanzlik e Stevenson,1986; Barrera e Vella,1987). Porém, embora o comportamento diretivo materno tenha sido considerado nessas pesquisas como um fator restritivo e disfuncional para a comunicação da e com a criança, outros estudos adotam esse comportamento mediador como instrumento para introduzir e viabilizar a participação da criança com fala ininteligível na interação verbal e, assim, favorecer a sua socialização e construção do conhecimento (Gil, 2002; Braga, 1995).

Em face do exposto, observa-se que crianças com Paralisia Cerebral, impossibilitadas da expressão oral, percorrem diferentes caminhos no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, uma vez que elas fazem uso de formas de expressão diversas e não experienciam a produção oral, que auxilia na percepção dos detalhes distintivos das unidades da língua. Mas, elas apropriam-se da língua, pois suas formas de expressão e compreensão da linguagem perpassam a palavra.

Note-se que essas crianças são capazes de ouvir e compreender a linguagem (quando não há envolvimento cognitivo ou auditivo associado) da mesma forma que seus pares sociais, assim como utilizam os mesmos recursos semióticos para a sua expressão, ou seja, signos gestuais, visuais e “palavras”. No entanto, tais crianças vivenciam alterações no jogo dialógico, em virtude de estranhamentos, idiosincrasias e possibilidades de expressão, o que também pressupõe modificações nas formas de mediação, negociação de significados e construção do conhecimento.

É amplamente reconhecido que pessoas sem alteração na fala não possuem iguais redes semânticas nem fazem uso das palavras da mesma forma, embora seu sistema cerebral linguístico se apóie na interação e na construção, exercício e uso da língua através de sua produção oral. Por conseguinte, crianças com Paralisia Cerebral, que se expressam por outros meios diversos da fala, podem construir redes cerebrais alternativas de apoio ao sistema linguístico.

Em síntese, a precária inteligibilidade da fala e o estranhamento do interlocutor acerca dos modos de expressão dessas crianças são considerados os fatores predominantes de padrões comunicativos restritivos. Estudiosos apontam a necessidade de incrementar-se a inteligibilidade comunicativa dessas crianças e a implementação de programas de intervenção precoce para o treinamento de interlocutores (Pennington e McConachie, 2001), pois essas crianças, comumente, necessitam de meios suplementares e alternativos de comunicação.

Todavia, ao longo dos tempos, a capacidade de produção oral da língua esteve diretamente relacionada à crença de um bom potencial cognitivo. Nessa linha de pensamento, se uma criança não era capaz de falar, era porque a criança também apresentava grave deficiência mental ou sensorial. Esse pressuposto não é de todo infundado, na medida em que o desenvolvimento da linguagem está relacionado ao pensamento. No entanto, crianças com lesão cerebral podem apresentar dificuldade na oralização decorrente de um envolvimento motor, associado ou não a um envolvimento cognitivo, que só se evidencia ao longo do desenvolvimento da criança, já que as tarefas se tornam mais complexas. Logo, em um primeiro momento, não se pode relacionar capacidade de fala e pensamento quando nos referimos à Paralisia Cerebral.

As dificuldades de comunicação interferem nos processos de socialização, pois a fala é o principal meio de interação social. Ademais, elas também interferem na escolarização, porquanto as formas mais comuns de atividade e avaliação escolares envolvem a fala e a escrita. Por conseguinte, somente com o desenvolvimento de um canal efetivo de comunicação é possível interagir, conhecer e intervir no potencial de aprendizagem da criança e, desse modo, desvendar outros possíveis distúrbios no processamento das informações.

A literatura aponta que crianças com Paralisia Cerebral, de grave envolvimento motor e severas dificuldades na expressão oral, foram mantidas em centros de ensino especial sem um canal efetivo de comunicação educador-aluno, tendendo a permanecer nessa modalidade de ensino como ouvintes em sala de aula, e adquirindo apenas noções

básicas associadas à leitura, escrita e cálculo. Assim, quando se anulava a expectativa de avanço escolar dessas crianças, elas eram encaminhadas a oficinas pedagógicas com o intuito de obterem uma profissionalização. Todavia, como essas oficinas foram concebidas, inicialmente, para o atendimento de deficientes mentais, as atividades programadas costumavam exigir coordenação motora fina, habilidade indisponível nessas crianças. Ao completar o período de permanência nessas oficinas, eram devolvidas aos seus lares sem terem aprendido alguma forma de produção social.

Os resultados de um estudo realizado com o objetivo de investigar a construção do conhecimento dos professores de crianças com deficiência física, sem alteração cognitiva, sobre o diagnóstico, o tratamento e o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças apontaram que a maioria dos professores ignorava os diagnósticos apresentados por seus alunos e não conseguiam diferir as dificuldades motoras das cognitivas (Santos, 2000). Outro estudo investigou o perfil de crianças e adolescentes com Paralisia Cerebral incluídas na rede regular de ensino e verificou que as oportunidades de escolarização são oferecidas, principalmente, aos casos mais leves de Paralisia Cerebral e que, para o professor, não há diferenças entre o aluno com ou sem deficiência (Rossi, 1999). Observe-se que esses dois estudos conduzem à suposição de que as crianças deficientes acompanhadas no sistema regular de ensino eram somente aquelas que apresentavam limitações motoras mais leves.

No entanto, a história da educação de crianças com Paralisia Cerebral tem se modificado com as novas possibilidades de expressão, advindas do avanço tecnológico na área de reabilitação da linguagem através do uso de sistemas alternativos de comunicação, e das propostas de educação inclusiva. A partir da implementação de sistemas de comunicação alternativa e de estratégias pedagógicas, tem sido observadas crianças, com graves transtornos na comunicação, incluídas no ensino regular, cursando séries compatíveis com a idade. Tal fato tem contribuído para uma revolução nos significados coletivos no que tange à crença nas possibilidades de aprendizagem da criança deficiente (Gil, 2002). Nessa direção, é necessário enfatizar que o impacto da deficiência ainda prevalece nas interações sociais e que a conquista de novos espaços para a criança com Paralisia Cerebral, como a educação inclusiva, é processual.

Estudos apontam que a experiência escolar da criança com Paralisia Cerebral varia de acordo com a gravidade da desordem da musculatura oral (Cogher e cols., 1992). Quando a dificuldade é leve, as crianças são capazes de fazer uso da expressão oral, mas apresentam dificuldades de inteligibilidade na comunicação de longas sentenças, fato que interfere tanto na compreensão como na regulação do ritmo exato requerido na interação social.

Nas dificuldades moderadas, as crianças não apresentam expressão oral inteligível, e necessitam de alternativas de comunicação para expandir suas possibilidades de expressão. Em geral, elas apresentam sinais compreensíveis para respostas afirmativas ou negativas como, por exemplo, o menear de cabeça ou gestos com a mão, e dificilmente conseguem iniciar o diálogo. Todavia, elas apresentam respostas claras, podendo responder de modo independente às perguntas dos outros parceiros sociais. Porém, não se pode esperar que a comunicação entre pares se estabeleça de forma espontânea: para tal é imprescindível a mediação dos pais ou do professor no estabelecimento inicial da comunicação e manutenção da interação dessa criança com os outros parceiros sociais.

Nas dificuldades graves, os sinais que essas crianças utilizam não são de fácil compreensão. Ademais, o grande esforço requerido para a comunicação leva à perda da motivação para se expressar. De um modo geral, essas crianças preferem parceiros

adultos, uma vez que eles têm maior facilidade de interpretar os sinais emitidos pelas crianças e de pressupor suas intenções comunicativas. Na interação entre pares, frequentemente, essas crianças necessitam de um intérprete familiarizado com o seu repertório comunicativo.

Face ao exposto e em virtude dessa realidade, as ações de uma proposta de desenvolvimento e reabilitação da linguagem devem ser: efetivar ou tornar mais eficientes as possibilidades de expressão da criança, enriquecer seu ambiente linguístico e favorecer uma maior participação na interação social, e voltar-se para o contexto no qual se circunscreve a criança, uma vez que é na interação e na mediação com o outro que o ser humano vai constituindo suas formas de expressão, compreensão e ação no mundo (Gil e Shikida, 2008; 2006; Gil, 2004) e a necessidade de construirmos conhecimentos sobre esse processo comunicativo.

### **3.6 – Desenvolvimento da comunicação na Paralisia Cerebral**

Quando uma criança apresenta alterações em seu aparelho fono-articulatório, a dimensão dessa dificuldade está relacionada ao modo como o meio atribui significado a essa alteração e ao quanto destoa o desempenho da criança do desempenho de seus pares.

As dificuldades impostas pela lesão cerebral adquirem significado nas relações sociais e no conjunto constituído pela capacidade adaptativa do organismo da criança, por estratégias que o meio cria para promover o acesso aos bens culturais e pela habilidade da sociedade em organizar as demandas sociais de acordo com as possibilidades da criança, de modo a proporcionar uma vida social realmente ativa e produtiva para ela. A constituição ou a reorganização dos sistemas cerebrais funcionais é impulsionada pelas demandas sociais, conforme os modos de vida, crenças e valores de uma dada cultura e de acordo com as possibilidades do substrato morfofisiológico, a depender da extensão e localização da lesão cerebral, uma vez que *“a deficiência não é em si a mola propulsora desses novos caminhos e sim as dificuldades derivadas da mesma e suas repercussões nas relações sociais”* (Braga, 1995, p. 72).

O desenvolvimento da comunicação tem caráter formativo, reconhece a família e a escola como elementos ativos e imprescindíveis ao processo, e percebe a criança como um todo e em desenvolvimento (Cogher e cols., 1992). Assim, a participação da família e da escola é requisito básico ao processo de desenvolvimento da comunicação, pois ambas constituem o ambiente linguístico mais próximo da criança, assim como também o é a adoção de uma abordagem global e desenvolvimental da linguagem.

Os meios suplementares e alternativos de comunicação surgiram da necessidade de familiares e profissionais de reabilitação ou educação em expandir suas possibilidades de comunicação com pessoas que não exibiam fala inteligível em decorrência de um grave envolvimento motor. De um modo geral, esse tipo de comunicação refere-se a toda forma de comunicação que apóia, complementa, suplementa a fala e a escrita, e que objetiva habilitar ou reabilitar uma pessoa no que condiz à sua capacidade de se comunicar, tornando-a o menos dependente possível em situações comunicativas. Observe-se que tais meios de comunicação não promovem, por si só, a aprendizagem, pois eles apenas medeiam a comunicação de uma pessoa com os parceiros sociais.

A *American Speech and Hearing Association* (ASHA), define Comunicação Suplementar e Alternativa como:

*uma área da clínica prática, educacional e de pesquisa para terapeutas que tentam compensar ou facilitar, temporária ou permanentemente, os prejuízos e incapacidades dos indivíduos com graves distúrbios da comunicação expressiva e/ou distúrbios da compreensão. Comunicação Suplementar e Alternativa pode ser necessária para indivíduos que demonstrem prejuízos nos modos de comunicação gestual, oral e/ou escrita (2004).*

Os processos de desenvolvimento e reabilitação da comunicação fazem uso de convenções de sinais específicos, de desenhos, símbolos, pranchas de letras ou comunicadores para compartilhar desejos, pensamentos e interesses. Mais recentemente, a aplicação das inovações tecnológicas modernas aos processos de comunicação, particularmente daquelas inovações da área de informática, tem possibilitado o desenvolvimento de novos instrumentos e sistemas de comunicação, que ampliam o acesso às práticas sociais de pessoas com dificuldades da fala, proporcionando-lhes, conseqüentemente, mudanças significativas em sua qualidade de vida, ao assegurar-lhes maior independência social por viabilizar uma ação mais autônoma no ambiente e o desenvolvimento de estruturas complexas de pensamento.

A comunicação alternativa surgiu nos últimos 40 anos, sendo, portanto, área recente do campo de desenvolvimento e reabilitação da comunicação. Na literatura científica são encontrados inúmeros trabalhos que focam aspectos linguísticos do desenvolvimento da linguagem através da produção oral da língua; todavia, poucos são os estudos relatados sobre o emprego de formas não-tradicionais de expressão (Tetzchner e Grove, 2003). Como o *corpus* teórico dessa área é novo, ainda são necessários estudos que embasem melhor o emprego da comunicação alternativa em desenvolvimento e reabilitação da comunicação. Por exemplo, ainda permanecem sem respostas perguntas como: “Que mudanças no processamento mental traz o uso de sistemas alternativos de comunicação?”, ou ainda “Como se dá a apropriação destes instrumentos pelos interlocutores desses indivíduos?” Por conseguinte, são de interesse científico trabalhos que relatem experiências, impressões e caminhos utilizados no emprego de comunicação alternativa em desenvolvimento e reabilitação da comunicação de crianças com lesão cerebral, pois questões e dúvidas originadas dessa prática levantam hipóteses e delineiam projetos de pesquisa.

Tais sistemas consistem no uso integrado de símbolos, recursos e técnicas. Símbolos para representar o objeto ou o evento; recursos para a disponibilização deles; técnicas que vão permitir selecioná-los (Gill, 1997; Basil, 2001). Há símbolos que não necessitam de ajuda externa como são os gestos e os atos de apontar ou vocalizar. Há símbolos que se apóiam em auxílio externo como miniaturas, fotografias, símbolos gráficos, letras ou palavras. Os recursos se referem à forma de apresentação dos símbolos e dizem respeito à forma de organizá-los e disponibilizá-los para que a criança possa comunicar-se. São recursos as pranchas de símbolos, as tábuas de letras, os álbuns de fotografias e os livros de comunicação; também são recursos os aparelhos comunicadores, como os computadores e outros tipos de sistemas de informática. Já as

técnicas dizem respeito ao modo de seleção dos símbolos e são respostas à pergunta: “Como vou mostrar o símbolo que desejo?”. Para tal, a criança pode utilizar o ato físico de apontar, de dirigir o olhar ou de gesticular “sim” ou “não”. Quando tais atos não são possíveis, devido à condição motora da criança, utilizam-se outros recursos que podem ser ativados pela parte do corpo que a criança é capaz de controlar. Há uma diversidade de dispositivos de acionamento, os quais são selecionados de acordo com as possibilidades de movimento da criança. Ainda com relação às técnicas, incluem-se os modos de escaneamento dos símbolos, que pode ser automáticos, semi-dirigidos ou auto-dirigidos pela criança, de acordo com sua amplitude e coordenação de movimento.

Especial interesse para o desenvolvimento e reabilitação da comunicação de uma criança são os símbolos gráficos. Tais símbolos são representações icônicas que envolvem percepção visual e que estão relacionadas com o significado e não com os sons da nossa língua, como ocorre com a palavra. Esses símbolos variam quanto à iconicidade. Alguns exibem alta transparência, enquanto outros não; alguns exigem elevado grau de abstração, outros não. A escolha dos símbolos gráficos deve considerar seu grau de iconicidade, no que se refere à representação de um objeto ou evento, o comportamento cognitivo e neuropsicológico da criança, e às suas necessidades de comunicação. Há vários sistemas de símbolos gráficos desenvolvidos com o intuito de representar objetos, ações, pessoas, frases sociais, sentimentos, locais, entre outros, que dificilmente são encontrados em revistas ou que necessitariam ser fotografados. Dentre eles, os mais conhecidos são os sistemas *Minspeak*, *Picsyms*, *Rebus*, *Picture Communication Symbols (PCS)*, *Pictogram Ideogram Communication Symbols (PIC)* e *Blissymbols*.

Os *Blissymbols* foram desenvolvidos por Bliss, em 1949, com a finalidade de criar um sistema internacional gráfico de comunicação. Inspirado na escrita chinesa, que é ideográfica, esse sistema contempla símbolos pictográficos e ideográficos. A combinação de dois tipos de símbolos permite criar símbolos de significados adicionais.





House	Wheel	Mind	Knowledge
			

Figura 1 – *Blissymbols* pictográficos e ideográficos (Copyright, 2009)

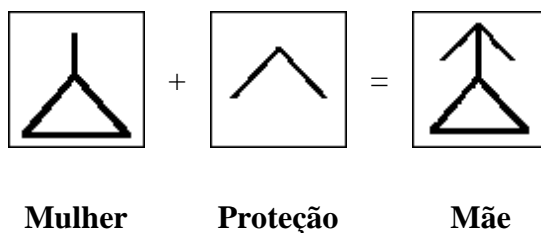


Figura 2- *Blissymbols* combination (Copyright, 2009)

Em 1981, Mayer Johnson concebeu os *Picture Communication Symbols* (PCS), que são agrupados em seis categorias gramaticais. Atualmente, esse sistema dispõe de aproximadamente 4.000 símbolos. Ele é um dos sistemas mais utilizados com a criança com lesão cerebral, devido à sua alta transparência e versatilidade para o uso de palavras e sentenças.



Figura 3 – *Picture Communication Symbols* (Copyright Mayer-Johnson, 2009)

O *Pictogram Ideogram Communication* foi desenvolvido, em 1980, por Subhas Maharaj no Canadá. O sistema apresenta em torno de 1.000 símbolos, que se caracterizam por serem construídos a partir de contrastes preto e branco com a finalidade de minimizar dificuldades na percepção visual.

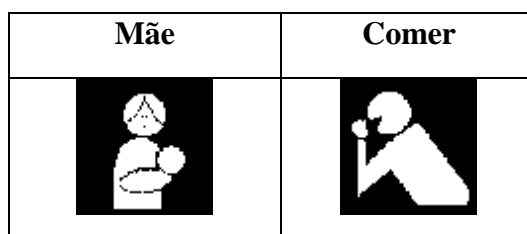


Figura 4 – *PIC symbols* (Copyright Zygo, 2009)

A propriedade mais característica e útil dos símbolos gráficos é serem portáteis. Por essa razão, eles são largamente utilizados, visto poderem ser transportados em mão pelas crianças ou fixados em sua cadeira de rodas, quando necessário. Ademais, eles são facilmente compreendidos pelos parceiros sociais, devido à sua transparência e ao fato de serem acompanhados por seu nome, característica que evita equívocos quanto ao significado do símbolo. Entretanto, o uso dos símbolos gráficos resulta na perda da comunicação “olho a olho”, pelo fato de eles tornarem-se o foco central do processo de comunicação, bem como na restrição do vocabulário, já que terão de ser organizados num espaço determinado.

Observe-se que os símbolos gráficos são muito utilizados antes de a criança dominar a escrita. Durante a sua alfabetização, o alfabeto móvel (letras prontas) pode ser utilizado para que a criança possa experienciar a construção da palavra. Após a



alfabetização, os símbolos gráficos costumam ser utilizados com a finalidade de agilizar a comunicação nos diálogos ou em situações cotidianas no ambiente social. Quando a criança já internalizou o código alfabético, ela pode usar pranchas de letras associadas a outras pranchas com símbolos gráficos, e, assim, viabilizar a construção de um vocabulário irrestrito, pois tal combinação de pranchas permite representar qualquer enunciado desejado.

A comunicação suplementar e alternativa é um instrumento que pode ser utilizado no desenvolvimento e reabilitação da comunicação, pois ela medeia a comunicação, a interatividade, o desenvolvimento cognitivo e a negociação de significados de pessoas com graves restrições no movimento e expressão oral (Gil, 2002). Apesar de possibilitar uma ação mais autônoma e até independente na interação social, os sistemas de comunicação suplementar e alternativa não substituem a fala, não garantem tempo real no jogo dialógico nem prescindem da mediação do outro. A adequação desses sistemas às necessidades de comunicação da criança é imprescindível a fim de que se desenvolva um padrão consistente e efetivo de respostas. Para assegurar à criança a compreensão do significado dessa forma de comunicação, é primordial que os símbolos selecionados estejam diretamente relacionados com suas necessidades comunicativas, sob pena de essa opção de comunicação não atingir os seus objetivos. Enfatiza-se que seja por códigos específicos, prancha com símbolos, prancha de letras ou sistema informatizado, o uso de comunicação suplementar e alternativa requer a habilitação de todos os parceiros sociais da criança, sejam pais, parentes, pares e professores, em síntese, interlocutores e mediadores, e demanda atenção, abstração, planejamento de ação e persistência para a sua apropriação.

#### 4 - CONSTRUINDO O INTERESSE DE PESQUISA

Este estudo nasce de uma prática da pesquisadora em reabilitação de crianças com Paralisia Cerebral durante os últimos 13 anos na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação. A Associação das Pioneiras Sociais, criada pela Lei número 8.246/91, é uma entidade de serviço social autônomo, de direito privado e sem fins lucrativos. A Associação é a instituição gestora da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação e tem por finalidades: 1) a prestação de assistência médica qualificada e gratuita; 2) a formação e a qualificação de profissionais de saúde; 3) a produção de conhecimento científico, gerando tecnologia na área hospitalar e de reabilitação. Atualmente, a Associação das Pioneiras Sociais é constituída por 8 unidades hospitalares distribuídas no país (Brasília, Salvador, São Luís, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Fortaleza, Belém e Macapá), um Centro de Tecnologia (Salvador) e um Centro Internacional de Neurociências e Reabilitação (Lago Norte – Brasília).

Todos os hospitais da Rede Sarah dispõem de um Programa de Reabilitação Infantil (PRI) que se destina ao atendimento de pessoas com distúrbios no desenvolvimento neuropsicomotor por acometimento de diversas patologias. Os principais objetivos do Programa de Reabilitação Infantil são favorecer o neurodesenvolvimento e promover o maior grau de independência e autonomia possíveis, a partir de uma abordagem centrada na participação da família e inclusão social. As pessoas com Paralisia Cerebral constituem a clientela predominante desse programa e são acompanhadas durante todo o ciclo de vida por uma equipe multiprofissional. Essa equipe é constituída por pediatra, ortopedista, geneticista, neurologista, enfermeiro, nutricionista, fisioterapeuta, psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo e professor de educação física.

O primeiro momento da criança no PRI se constitui de uma admissão em equipe com vistas a levantar a queixa da criança e da família e necessidades de avaliações específicas e acompanhamento. A admissão em equipe permite uma visão global a partir de uma abordagem conjunta, além da discussão de cada caso quanto às metas, prioridades e proposta de reabilitação. A partir dessa admissão, a criança é incluída em subprogramas, com atendimentos individuais ou em grupo, de acordo com os objetivos do tratamento. A adequação dessa proposta inicial às necessidades da criança e seu desenvolvimento são revistos em períodos estabelecidos por essa equipe, que também podem ser modulados a critério da família. Destaca-se ainda que a história de todo o tratamento da criança é registrada em prontuários.

O PRI é constituído por diversos subprogramas a fim de atender as necessidades de tratamento ao longo da vida da criança. Acompanhando, durante esses anos, as crianças encaminhadas pela equipe multiprofissional visando a uma abordagem na comunicação e promoção de aprendizagem, a pesquisadora participou ativamente da construção de um modelo de desenvolvimento e reabilitação da comunicação, com o apoio da equipe multiprofissional.

A finalidade do desenvolvimento e reabilitação da linguagem dessas crianças é proporcionar a elas uma comunicação que seja efetiva em ambientes não-controlados e sujeitos à interferência dos fatores presentes em contextos reais de interatividade. Desta forma, uma intervenção se faz necessária quando há um desequilíbrio entre as demandas comunicativas sociais e as possibilidades de expressão e/ou compreensão da criança. Nessa direção, a missão do profissional é integrar-se no jogo dialógico já existente e,

gradativamente, ir construindo novas formas de mediação, novidades orientadas à busca de uma maior harmonia na fluência, um enriquecimento no ambiente linguístico do diálogo entre a criança e seu interlocutor, e a expansão de suas possibilidades expressivas para ampliação a outros contextos comunicativos.

A criança, participante desse estudo tem sido acompanhada pela pesquisadora desde os nove meses de idade, visando, em linhas gerais: 1) avaliação funcional da comunicação pré-existente; 2) construção conjunta de um canal mais amplo de comunicação; 3) enriquecimento de seu ambiente linguístico para favorecer o desenvolvimento da linguagem e pensamento; 4) expansão de suas possibilidades expressivas por meio de alternativas de comunicação e alfabetização; e 5) habilitação de seus interlocutores aos seus modos expressivos. A criança desse estudo foi acompanhada conforme o modelo descrito a seguir, que consiste em uma avaliação funcional da linguagem e uma intervenção profissional, com a participação da criança e de um interlocutor.

#### **4.1 – Avaliação funcional da comunicação pré-existente**

A avaliação inicial tem por finalidade observar o jogo comunicativo construído pela criança e seu interlocutor e começa com uma observação detalhada das formas de comunicação e interação da criança em situação comunicativa com o outro, comumente a mãe. Observa-se a intenção comunicativa da criança, a fluência do diálogo, a expressão e compreensão da criança, as formas discursivas do interlocutor e as necessidades comunicativas da criança.

Em relação à fluência do diálogo, observa-se o processo de alternância dos turnos de fala, se o interlocutor concede a voz à criança, como elas dão prosseguimento ao diálogo e se a criança inicia ou não o diálogo. O ato de dirigir a palavra à criança significa entendê-la como um possível ser ativo no jogo comunicativo. Assim, nota-se também se o interlocutor aguarda uma resposta da criança aos seus enunciados, ou se ele invade o turno de fala da criança, perguntando e respondendo por ela. É possível ainda perceber se a criança tem iniciativa para instaurar o diálogo e se há espaço para ela se colocar ou não em primeiro lugar. Nesse momento de avaliação, por vezes, o interlocutor tende a não falar com a criança, e sim sobre a criança com o profissional. Por isso, é aconselhável que o profissional assegure um ambiente adequado para a comunicação interlocutor-criança, como, por exemplo, dispondo brinquedos e solicitando ao interlocutor que brinque com a criança como ele faz usualmente em casa.

No que concerne à expressão e compreensão da criança, observam-se os recursos que a criança utiliza para se comunicar: atenção conjunta; direcionamento do olhar; meneio de cabeça para respostas afirmativas ou negativas; expressões faciais; gestos sociais; apontar objetos ou desenhos; emissão de sons com significado no contexto ou para a família. Comumente é o interlocutor quem indica esses sinais ao profissional. Busca-se ainda observar a presença ou não de intenção comunicativa, a compreensão da criança a gestos sociais e a solicitações verbais simples ou complexas.

As formas discursivas do interlocutor também são foco da avaliação inicial por se constituírem o ambiente linguístico mais próximo da criança. Observa-se se o interlocutor utiliza o *Motherese* e se responde à criança explorando e enriquecendo o contexto enunciativo com detalhes. Em geral, o interlocutor compreende os desejos da criança apoiando-se na rotina ou em sinais por ela emitidos. No entanto, observa-se maior dificuldade do interlocutor em construir enunciados que se adequem ao repertório comunicativo da criança que, comumente, é restrito ao contexto prático, na medida em

que não consegue se referir a um objeto ausente. Até que se tenha contato com pessoas que não falam, construímos nossos enunciados dirigindo-os a falantes. “O que você fez hoje? Qual foi o lanche da escola? Qual foi a história que sua irmã lhe contou?...” Se o repertório comunicativo da criança está limitado aos seus movimentos que, por sua vez, também apresentam alterações de amplitude ou coordenação, é difícil que ela consiga responder a essas enunciações. Por isso é essencial estar atento às formas discursivas do interlocutor, pois estas são alvos de intervenção.

No caso dessas crianças com envolvimento motor grave, a observação do posicionamento é de suma importância, pois a partir de uma melhor estabilização do tronco e apoio de cabeça, pode-se viabilizar a atenção conjunta, expandir o campo visual, facilitar a emissão de sons e liberar possíveis movimentos de membros superiores e inferiores para uso de gestos.

A observação detalhada reúne uma riqueza de dados ao profissional que orientam sua ação no suceder da avaliação rumo a uma proposta de intervenção. Além dos aspectos citados acima, o profissional busca observar fatores intervenientes ao processo de linguagem, como a atenção visual e auditiva, comportamento do órgão fono-articulatório, exploração de brinquedos e brincadeiras, e interesses da criança, que revelam o seu modo de ação em atividade e compõem informações quanto ao seu desenvolvimento simbólico.

Durante a observação detalhada, é importante que o profissional tenha um pensamento orientado à formulação de hipóteses quanto à prática e aos contextos comunicativos da criança, pois elas orientam sua tomada de decisão ao formular uma proposta de intervenção e sua interação com a díade interlocutor-criança. Ademais, a participação do profissional nessa fase da avaliação funcional permite que sua ação seja observada pelo interlocutor, abrindo caminho à sua intervenção no processo de desenvolvimento e reabilitação da comunicação e linguagem.

Após a observação livre, o profissional coloca-se no diálogo, buscando perceber como interlocutor e criança inserem um novo interlocutor em seu jogo comunicativo. Nessa interação, o profissional aprofunda a avaliação, direcionado pelas hipóteses que levantou na observação livre. É importante que ele identifique o que a criança já consegue realizar sem ajuda e com ajuda, assim como o que não consegue realizar nem mesmo com a ajuda do interlocutor, com vistas a uma proposta de acompanhamento que se ajuste à sua zona de desenvolvimento proximal.

Além disso, o profissional detém seu olhar aos sinais da criança e em outros possíveis movimentos que podem ser utilizados para a comunicação a partir de um novo posicionamento. Nessa direção, ele busca adequar suas enunciações ao repertório comunicativo da criança. Por exemplo, se a criança pode direcionar o olhar, então seria possível apresentar a ela dois brinquedos e perguntar: “Temos uma bola e um carrinho. Qual é o brinquedo que você quer?”, ou pedir “Olhe para o brinquedo que você quer.”

Outro foco da avaliação inicial é conhecer as necessidades comunicativas da criança. Essas necessidades estão relacionadas às atividades nas quais a criança está inserida e ao ambiente linguístico que a circunda. Informações acerca de atividades e interlocutores em casa, na escola e outros locais de contato social da criança, sinalizam quanto à sua demanda de comunicação.

Especial destaque é dado ao discurso do interlocutor. O profissional não pode esquecer de que é o interlocutor quem está com a criança durante todo o decorrer do dia e de que as formas de comunicação que a criança exhibe foram construídas com o interlocutor, e caracterizam um espaço afetivo. Por vezes, as informações que o interlocutor traz sobre o comportamento comunicativo da criança são destoantes das observadas durante a avaliação. Todavia, o profissional não deve supor que esse

descompasso se deva a uma superestimação ou subestimação do interlocutor em relação à habilidade comunicativa da criança, pois esse descompasso pode ter ocorrido por vários motivos, como a novidade do ambiente, a presença de uma nova pessoa (o profissional), e a quebra da rotina da criança. Assim, dissonâncias observadas entre o discurso do interlocutor e o desempenho da criança são apenas informações a serem observadas ao longo da intervenção.

#### 4.2 – Intervenção: uma abordagem centrada no jogo dialógico

A construção conjunta de um canal mais amplo de comunicação é fruto das observações da avaliação funcional, e um de seus primeiros passos é a devolução à criança e ao interlocutor dessas informações associadas às propostas de intervenção. Ainda nesse momento, o profissional já inicia o esclarecimento de aspectos relacionados ao desenvolvimento da comunicação e linguagem que baseiam a proposta de intervenção. É essencial que o interlocutor compreenda os objetivos e participe em conjunto na tomada de decisão, pois esse exerce um papel ativo no processo de desenvolvimento e reabilitação da criança, além de compor seu ambiente linguístico predominante.

Iniciamos a abordagem da comunicação pelos canais de expressão da criança, pois o jogo dialógico deverá se ajustar às suas possibilidades expressivas. As crianças que se comunicam basicamente por gestos específicos, comumente apresentam uma linguagem apoiada no contexto prático e mais compreensível à família. Fazem uso do apontamento com o olhar ou com o segmento corporal mais funcional ou ainda de emissão de sons específicos, aos quais são atribuídos significados de acordo com a rotina cotidiana. Alguns exemplos são: olhar para a barriga, significando fome ou vontade de urinar; olhar para a porta da rua, passear ou papai chegou; olhar para a cozinha, fome ou sede; olhar para a sala, ver TV ou brincar; emitir “é” para quer ou para sim. Essa linguagem constitui um dialeto familiar, atende às necessidades básicas do dia-a-dia, mas está aprisionada ao contexto e depende de um parceiro social familiarizado não só com os sinais específicos como também com o cotidiano.

Como o discurso por gestos específicos tem uma fluência restrita quando comparado à fala, um dos primeiros objetivos da intervenção é construir uma forma de expressão que permita a comunicação de eventos fora do contexto prático e distinguir os turnos de fala. Para tal, procuram-se, em seu repertório comunicativo, dois sinais específicos que possam ser associados a respostas afirmativas ou negativas. Podem ser movimentos corporais (em geral, de cabeça ou outro segmento corporal mais funcional), ou a emissão de sons (como “é” para *sim* e “ãã” para *não*). Por vezes, o envolvimento motor impede o uso de dois sinais. Nesses casos, trabalha-se apenas com um sinal: a emissão do sinal significa “sim” e a ausência do mesmo se refere ao “não”. O piscar dos olhos ou o sorriso só deve ser utilizado na ausência de outras possibilidades, pois essas expressões facilmente remetem a equívocos de interpretação, por serem utilizadas por vários outros motivos, como alegria ou satisfação.

Em virtude das restritas possibilidades de resposta da criança nessa forma de comunicação, os enunciados do interlocutor têm de ser construídos de maneira a se ajustarem ao repertório de expressão. A construção de enunciados em um tipo discursivo de perguntas e respostas é outro foco da intervenção. Combina-se com o interlocutor e a criança os gestos e as enunciações, constituindo um sistema de signos convencionalizado entre os interlocutores. Inicia-se a prática dessa forma de comunicação,

contextualizando as enunciações em situações cotidianas, brincadeiras ou o atendimento de necessidades básicas. O profissional participa ativamente do diálogo, fornecendo modelo e retorno ao desempenho da díade de modo espontâneo.

A intervenção também se centra nas formas discursivas do interlocutor, inclusive, com a finalidade de se atingir a dimensão semiótica da linguagem, ou seja, a construção e negociação de significados. O conhecimento do desenvolvimento da linguagem direciona os processos de mediação do outro, no sentido de propiciar, por meio de seu discurso, um ambiente linguístico enriquecido com detalhes, significações e usos da língua. Falar o que se pensa enquanto se soluciona um problema, é dar voz ao pensar da criança, permitindo que ela se aproprie de e internalize modos coletivos de pensamento produtivo lógico, assim como as pranchas podem ser construídas respeitando a gramática da língua particular, como por exemplo, substantivos, verbos e objetos, dentre outras sentenças.

Até a aquisição da linguagem escrita, a relação dialógica é enriquecida pelo outro e apoiada por pranchas de comunicação. A abordagem em desenvolvimento e reabilitação da comunicação e linguagem busca, inclusive, remeter-se também à organização da estrutura da língua particular, seus princípios paradigmáticos. Construir atividades evidenciando semelhanças e diferenças fonéticas, semânticas, morfológicas e usos sintáticos da língua conduz a uma análise de sua lógica interna, compensando os benefícios da produção oralizada da língua nesse sentido, preparando melhor a criança para a apropriação da escrita, o que é realizado também com a implementação de sistemas alternativos de escrita.

Por esses motivos, reafirmamos que não são os meios alternativos, por si, que promovem a aprendizagem. Eles medeiam o processo comunicativo da criança, apóiam o interlocutor no jogo dialógico e o trabalho do profissional, que focaliza sua ação também na dimensão semiótica da linguagem, sob pena de apenas potencializar os canais expressivos da criança com o uso tecnológico, e não se ater a aspectos da linguagem relacionados ao desenvolvimento da mediação simbólica na interação e sua complexificação.

Inicialmente, a abordagem da díade interlocutor-criança é realizada de modo individual e, posteriormente, em pequenos grupos de díades. A abordagem em grupo é uma situação mais próxima de um cotidiano social. A criança irá conviver em ambientes nos quais a maioria das pessoas faz uso da expressão oral da língua. É preciso aprender a estar atento ao jogo comunicativo, instaurar a relação dialógica, ou a ser tolerante com a dificuldade que outros interlocutores podem apresentar na compreensão de seus enunciados. Recorde-se que não é alvo da intervenção uma comunicação que somente seja efetiva em um ambiente controlado, sem a interferência de outras variáveis implicadas em um contexto real de interatividade.

Esse modelo de desenvolvimento e reabilitação da comunicação e linguagem foi construído orientado a buscar caminhos mediacionais à comunicação da criança-interlocutor-sociedade. Desta forma, o modelo tem três objetivos gerais: favorecer o desenvolvimento da linguagem da criança, ajustando os contextos comunicativos e expandindo os meios de expressão; promover um ambiente linguístico enriquecido; e habilitar interlocutores (a família e a escola) no que concerne à interação comunicativa com a criança.

### 4.3 – Uma primeira aproximação

Em um estudo anterior, a pesquisadora se ateuve à comunicação diádica mãe-criança, desde que, à época, o interesse era descrever e analisar os modos de comunicação dessa díade e quais mudanças ocorriam a partir da aplicação do modelo acima descrito (Gil, 2004).

Os resultados desse estudo evidenciaram ações comunicativas da criança e do interlocutor no jogo dialógico, as quais foram descritas e classificadas em orais e gestuais. As ações comunicativas da criança mostraram-se eminentemente gestuais, enquanto houve um predomínio de ações orais dos tipos pergunta e comando e gestuais dos tipos alcance e manuseio nas ações comunicativas das interlocutoras, padrão descrito pela literatura e classificado como restritivo e disfuncional. Todavia, defendemos que esse padrão interativo decorre das limitações impostas pela condição motora, o que remete a restrições nas possibilidades expressivas da criança. Na busca do estabelecimento de um diálogo com a criança, o interlocutor ajusta o seu discurso e auxilia a manipulação de objetos pela criança, mediando a sua exploração do ambiente e viabilizando a sua interação comunicativa. Esse padrão interativo revela-se como adequação e não disfunção.

Enfatizamos ainda a necessidade de um olhar flexível e familiarização do parceiro social às ações comunicativas da criança para melhor identificação de seus sinais comunicativos, pois a criança busca emitir ações comunicativas que estão presentes nas interações sociais que lhe são oportunizadas. Nessa direção, é esperado que suas ações comunicativas apresentem alguma aproximação do dialeto social, oral e gestual, de acordo com suas possibilidades de controle de movimento e, desde que não lhe sejam restritas oportunidades de interação social. Logo, é relevante proporcionar experiência dialógica a essas crianças, o que ocorre nas interações sociais.

A metodologia qualitativa de análise aplicada ao estudo permitiu a observação de estratégias que crianças e seus interlocutores constroem para a concretização do jogo dialógico. Foi possível ainda identificar dois estilos comunicativos encontrados nas díades a partir da análise da sequência de ações comunicativas, a Extensão do *Motherese* e a Interlíngua.

A Extensão do *Motherese* constitui um dialeto familiar que é funcional à comunicação de necessidades básicas e de estados afetivos e atinge as funções comunicativa e interativa da linguagem. No entanto, é restrito ao contexto imediato e familiar da criança, com restritas possibilidades de expansão a outros contextos sociais. Já a Interlíngua se caracteriza pela utilização de um sistema de ações comunicativas convencionadas entre díades e maior sintonia na alternância dos turnos. Esse estilo atinge a expressão e a compreensão de uma maior diversidade de intenções comunicativas, permite o desprendimento do contexto imediato e a interação da criança com outros parceiros sociais a partir de uma breve familiarização e prática do interlocutor com as ações comunicativas que a compõem.

Embora a Interlíngua não assegure à criança o tempo real exigido no diálogo, ela permite maior autonomia nas interações sociais, permite a negociação de significados e medeia o desenvolvimento do pensamento verbal. Destaca-se que, embora a Interlíngua promova um salto qualitativo na interação comunicativa, o uso da língua pela criança ainda depende do discurso do interlocutor, ou seja, do uso que este faz da própria língua. Para que se atinja a dimensão semiótica da linguagem e se propicie o desenvolvimento do pensamento verbal, é necessário que haja um enriquecimento do

ambiente linguístico direcionado a esses objetivos que contemplem as restritas possibilidades discursivas da criança, superando-as.

Esta primeira aproximação nos conduziu a refletir sobre a necessidade de novos trabalhos expandindo o estudo a outros contextos sociais, menos controlados de comunicação, a fim de verificar como essas crianças são compreendidas e negociam significados com seus interlocutores.

As considerações teóricas, prática clínica e estudo anterior nos conduzem a algumas asserções, enunciadas a seguir.

1. *O conceito de deficiência se antepõe e impacta as condições de socialização da criança com Paralisia Cerebral de grave envolvimento motor e fala ininteligível, facilitando ou dificultando seus processos comunicativos e de construção e negociação dos significados.*

Devido à história de exclusão e segregação dessas crianças, a sociedade apresenta significados contraditórios e ambivalentes sobre essa circunstância e possui um precário repertório para interagir com elas, o que se antepõe e impacta, ao menos inicialmente, as suas interações sociais. Por essas razões, a presença de uma criança deficiente no cotidiano de uma comunidade acaba por eclodir uma atualização dos significados relacionados a essa condição, direcionando ou não de modo favorável seu processo comunicativo, a fim de lhe proporcionar uma participação autônoma no jogo dialógico e enriquecer seu processo de construção e negociação de significados. Os direcionamentos dos interlocutores em relação ao discurso hegemônico ou não-hegemônico sobre a deficiência se revelam e materializam-se nas interações sociais com a criança.

2. *A familiarização do interlocutor às possibilidades expressivas da criança implica diferentes dinâmicas dialógicas.*

Em virtude das dificuldades na fala e movimentos, essas crianças comumente se comunicam por meio de gestos diversos dos socialmente convencionados para expressar suas intenções comunicativas. Tais dificuldades são intensificadas pelo interlocutor não familiarizado que, raramente, sabe adotar o ritmo de comunicação da criança, nem escutá-la ou perceber suas habilidades linguísticas. Consequentemente, tais crianças vivenciam idiossincrasias no jogo dialógico, como modos de expressão, dinâmica temporal de diálogo e negociação de significados peculiares que demandam mudanças no discurso do interlocutor quando direcionado à construção de um jogo dialógico. A familiarização do interlocutor às ações comunicativas da criança implica diferentes dinâmicas dialógicas, uma vez que suas possibilidades expressivas dependem da mediação do outro de sua comunicação por meio do uso que faz da própria linguagem.

3. *Diferentes dinâmicas dialógicas propiciam diferentes níveis de complexidade à construção e negociação de significados.*

A familiarização e prática do interlocutor com as estratégias comunicativas da criança remetem a uma expansão de suas possibilidades expressivas, tanto em virtude do ganho de agilidade na expressão de suas intenções comunicativas, assim como por



possibilitar o uso combinado de suas estratégias de comunicação, o que torna mais complexo seu processo de construção e negociação dos significados.

Essas asserções conduzem à tese central desse estudo.

*A familiarização do interlocutor às estratégias comunicativas da criança com Paralisia Cerebral, de grave envolvimento motor e fala ininteligível, qualifica a sua mediação e modifica a dinâmica dialógica, o que expande suas possibilidades expressivas, torna mais complexo seu processo de construção e negociação dos significados, e expande suas condições de socialização.*

## **5 - A PESQUISA**

### **5.1 - Objetivos**

#### 5.1.1 - Objetivo geral

Analisar, à luz da perspectiva sociocultural e dialogista do desenvolvimento humano, os processos comunicativos de uma criança com Paralisia Cerebral, de grave envolvimento motor e fala ininteligível, com seus interlocutores no contexto escolar.

#### 5.1.2 - Objetivos específicos

- Identificar os significados que compõem o conceito de deficiência, materializados no contexto por meio do discurso e ações dos interlocutores da criança.

- Identificar, descrever e classificar as estratégias comunicativas da criança e as formas de mediação dos interlocutores de sua comunicação.

- Identificar, descrever e classificar as dinâmicas dialógicas constituídas pela criança e seus interlocutores, e relacioná-las aos níveis de familiarização do interlocutor às estratégias comunicativas da criança.

- Relacionar as dinâmicas dialógicas à complexidade do processo de construção e negociação de significados.

### **5.2 – Sobre o delineamento metodológico**

A escolha por uma metodologia qualitativa se motivou pelos fundamentos teóricos em uma perspectiva sociocultural e dialogista do Desenvolvimento Humano, assim como pelo objeto e objetivos desta pesquisa. De modo sintético, apresentamos alguns princípios teórico-metodológicos que nortearam o delineamento e construção dos dados empíricos.

- 1) A ação humana é mediada pelo outro e pela cultura (Vigotski, 1984);
- 2) As condições biológicas podem implicar restrições às ações humanas, as quais podem ser modificadas pelas condições de socialização (Vigotski, 1989);
- 3) Os significados são construídos por meio do embate das múltiplas vozes no contexto, concretizam-se em enunciações dirigidas ao outro e direcionam a ação da pessoa, o que revela as tensões dialéticas do contexto (Volochinov, 1986);

- 4) A metodologia é um processo de construção e escolhas direcionado a provocar ou destacar no contexto cotidiano aspectos do fenômeno que se pretende observar (Branco e Valsiner, 1997);
- 5) A pesquisa qualitativa em Psicologia do Desenvolvimento enfatiza a construção dos dados por meio de entrevistas e observação (Creswell, 1997) com ênfase no processo e não no produto (Vigotski, 1984, 1993).

### **5.3 - O Estudo Empírico**

#### 5.3.1 - Contexto

Este estudo foi desenvolvido em uma sala de aula do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada no Plano Piloto, Brasília/DF, na medida em que o interesse do estudo foi destacar o processo comunicativo da criança e seus interlocutores em contextos menos controlados de interatividade do que o hospitalar.

As salas de aula eram organizadas de acordo com o método montessoriano, com a presença de uma linha em círculo no chão, carteiras, lousa e estantes com jogos e materiais pedagógicos ao alcance dos alunos.

No Ano 1, Miguel estava cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, encontrando-se já alfabetizado, enquanto que as outras 23 crianças estavam em processo de alfabetização. No Ano 2, Miguel cursava o 2º ano deste ciclo e a turma era composta por 28 alunos. Seus pais disponibilizaram um armário com computador e impressora na sala de aula para a realização das tarefas escritas na escola, assim como contrataram uma acompanhante, conforme sugerido pela escola, a fim de prestar os cuidados básicos de higiene, vestuário e alimentação.

#### 5.3.2 - Participantes

Os participantes deste estudo foram:

- uma criança com Paralisia Cerebral, do tipo coreoatetose, com grave envolvimento motor e fala ininteligível, doravante designada por Miguel (nome fictício);

- os interlocutores potenciais de Miguel: outros alunos, professora regente do Ano 1 (P1), professora regente do Ano 2 (P2) e acompanhante de Miguel em sala de aula (Lair, nome fictício).

O Quadro 1 apresenta informações relevantes sobre as avaliações médica, físico-funcional e psicopedagógica, histórico escolar e de acompanhamento no ambiente hospitalar, e a configuração familiar de Miguel, colhidas em registros de prontuário anteriores e ao início da coleta dos dados.

**Quadro 1 – Informações sobre o participante com Paralisia Cerebral**

CRIANÇA	MIGUEL (nome fictício)
IDADE E SEXO	<p>Data de nascimento: novembro/1999</p> <p>6 anos e 9 meses no início da coleta de dados e 7 anos 7 meses ao término</p> <p>Masculino</p>
FAMÍLIA	<p>O pai, 36 anos, é geógrafo, e a mãe, 37 anos, economista. Miguel reside com os pais e uma irmã 4 anos mais nova. Convive diariamente com uma babá desde tenra idade, que participou da convencionalização inicial de seus gestos, sendo hoje uma interlocutora familiarizada. Sua avó também participa com frequência de sua rotina, embora não resida na mesma casa.</p>
AVALIAÇÃO MÉDICA	<p><u>Diagnóstico</u>: Paralisia Cerebral tipo tetraplegia mista (espasticidade e coreoatetose) com predomínio de movimentação involuntária.</p> <p><u>Fator de risco</u>: hipóxia perinatal.</p> <p><u>Distúrbios associados</u>: sem déficits sensoriais nem cognitivos ou alterações convulsivas.</p>
HISTÓRIA DE ACOMPANHAMENTO NO HOSPITAL DE REABILITAÇÃO	<p>Em agosto de 2000, Miguel foi admitido no Ambulatório de Pediatria e encaminhado ao PRI para avaliação e acompanhamento do neurodesenvolvimento pela equipe de reabilitação. Em agosto de 2001, foi encaminhado a uma abordagem mais focada na comunicação, quando a pesquisadora o conheceu. Inicialmente, Miguel e sua família foram acompanhados por meio de atendimentos individuais para a construção de um canal efetivo de comunicação (convencionalização de sinais para respostas afirmativas e negativas). Posteriormente, participou de grupos semanais visando à prática dialógica e enriquecimento de seu ambiente linguístico com vistas ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Nessa época, foram trabalhados conceitos pré-escolares, a introdução de pranchas com símbolos gráficos e alfabetização. Permanece em acompanhamento, participando, no momento, de grupo semanal de Comunicação Alternativa, com o objetivo de acompanhar seu desenvolvimento global com foco no aprimoramento de suas habilidades comunicativas.</p> <p>Miguel sempre manteve acompanhamento em outras instituições de reabilitação ou com profissionais autônomos em sua residência, nas áreas de fisioterapia, hidroterapia e fonoaudiologia, de modo concomitante aos atendimentos no hospital. Foi também abordado por outras equipes fora do país com a realização de diversos procedimentos como câmara hiperbárica, <i>biofeedback</i>, aplicação de <i>botox</i> e órteses para posicionamento dos pés.</p> <p>Segundo a família, a busca não é de cura propriamente dita, mas de manutenção das habilidades e condições motoras a fim de evitar ou adiar a necessidade de possíveis intervenções cirúrgicas.</p>
AVALIAÇÃO FÍSICO-FUNCIONAL	<p>Tônus muscular flutuante associado à movimentação involuntária nos quatro membros e mímica facial. Sem deformidades ortopédicas ou limitação na amplitude de movimentos. Equilíbrio de tronco regular, sentando em W (adução, rotação interna e flexão de quadril), apoiando as mãos no chão de modo esporádico. Locomove-se, arrastando-se na posição sentada. Assume posição de joelhos sem apoio e a mantém por pouco tempo. Usa a mão esquerda para preensão dos objetos, habilidade dificultada pela movimentação involuntária. É dependente nas atividades de vida diária (alimentação, vestuário e higiene). Faz uso de cadeira de rodas adaptada para posicionamento e locomoção.</p>

<b>AValiação DA COMUNICAÇÃO</b>	<p><i>Comunicação:</i> apresenta importante disartria decorrente da interferência da movimentação involuntária, faz uso de gestos convencionados (meneio de cabeça para respostas afirmativas e negativas, expressões faciais, direcionamento do olhar e apontar), vocalizações nem sempre inteligíveis nem com apoio no contexto, prancha de letras, varredura oral de letras por terceiros e escrita no computador. Já internalizou a prancha de letras, de modo que a varredura oral da prancha de modo sintetizado, inferências a partir da convivência e contexto comunicativo pelo interlocutor familiarizado (pais, a avó, a babá e a acompanhante de sala de aula) imprimem agilidade ao jogo dialógico. Essa ferramenta de comunicação possibilita maior agilidade do que a escrita no computador. Apresenta iniciativa comunicativa, inclusive iniciando o diálogo ou fazendo uso de estratégias para a sua interrupção. A comunicação com interlocutores não familiarizados sofre perda da compreensão e fluência e, por vezes, Miguel se mostra impaciente.</p>
<b>AValiação PSICOPEDAGÓGICA</b>	<p><i>Desenvolvimento cognitivo:</i> suas capacidades cognitivas são preservadas, apresentando habilidades compatíveis com a faixa etária, o que tem sido observado a partir de avaliações qualitativas, além de dois momentos de avaliação cognitiva formal. Em fevereiro de 2005, aos 5 anos e 3 meses, foi aplicada a "Escala Colúmbia de Maturidade Intelectual", na qual obteve o escore total de 42 pontos, compatível com o percentil 77, com índice de maturidade equivalente a 6 anos. Miguel emitiu respostas rápidas, demonstrando domínio dos conceitos de "igual" e "diferente", cores, tamanho, formas, quantidade e capacidade de raciocínio lógico abstrato. E em junho de 2008, foi aplicado o teste Raven - escala especial, no qual Miguel realizou em 16 minutos, obtendo total de 21 pontos, percentil 50/75, classificação III+, ou seja, desempenho intelectual correspondendo à média.</p> <p><i>Avaliação pedagógica:</i> Miguel apresenta os conceitos pré-escolares sistematizados e, ao início do estudo, Miguel já estava alfabetizado e fazia uso das três operações fundamentais (adição, subtração e multiplicação). Destaca-se uma característica peculiar: Miguel elege focos de interesse, nos quais concentra sua atenção e dedicação, principalmente relacionados à matemática e geografia. Por exemplo, aos 5 anos, foram as letras e a alfabetização, por decorrência. Aos 6 anos, foram padrões numéricos, apropriando-se das três operações fundamentais (adição, subtração e multiplicação), assim como do calendário, realizando cálculos mentais, de modo muito ágil. Aos 7 anos, foram o mapa-múndi, países e capitais, fusos horários, etc. Quando Miguel elege um foco de interesse, ele costuma a resistir a outras propostas.</p>
<b>AValiação ESCOLAR</b> <b>HISTÓRIA</b>	<p>Miguel frequentou o Programa de Estimulação Precoce da Secretaria de Educação até os 4 anos, assim como frequenta instituição privada de ensino desde os 4 meses de idade. Coursou do Maternal I ao Jardim III da Educação Infantil na mesma instituição, na qual as turmas eram reduzidas (8 a 15 alunos conforme a série), conduzidas por 2 professores. Mudou de escola ao iniciar o Ensino Fundamental, sendo inserido no 2º ano desse ciclo (antiga 1ª série), época do presente estudo. Como a nova escola solicitou o acompanhamento da criança em sala de aula por um cuidador, os pais contrataram uma das auxiliares da antiga escola, familiarizada com o repertório comunicativo de Miguel, para estar com ele durante as atividades escolares. A cuidadora, doravante designada por Lair, possui formação em Pedagogia, informação desconhecida pela nova e atual escola. A escola é montessoriana.</p> <p>Seu processo de escolarização também foi acompanhado pela equipe por meio de visitas escolares, discussões de caso no hospital e participação dos profissionais de educação em ciclos de palestras sobre o processo de reabilitação e escolarização de crianças com dificuldades motoras no hospital. Nesses encontros, os professores não apresentavam queixas com relação à aprendizagem, mas dificuldades quanto à comunicação, alimentação e higiene.</p>

### 5.3.3 - Avaliação ética do desenho de pesquisa

O projeto de pesquisa deste estudo foi submetido à apreciação e análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Associação das Pioneiras Sociais, tendo sido aprovado, em 06 de setembro de 2006, conforme Certidão (anexo I). Após o convite de participação, esclarecimentos quanto aos objetivos e metodologia da pesquisa, e a

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo II), os participantes foram incluídos nesse estudo.

#### 5.3.4 - Materiais e instrumentos

Os **materiais** utilizados para o registro dos encontros, confecção de materiais utilizados e análise dos dados foram:

- duas câmeras de vídeo, tripés, fitas Mini DV e discos MiniDVD para registro de imagem e som dos encontros;
- MP3 para registro de som acoplado a Miguel, visando ao esclarecimento de possíveis dúvidas durante a transcrição;
- Computador, impressora e papel para a confecção de pranchas de letras e atividades para sua prática em jogo dialógico;
- Computador com placa de captura para digitalização das imagens;
- gravadora de DVD e discos para armazenamento das imagens.

Os **instrumentos** utilizados para observação e intervenção no campo foram:

- Diário de campo para anotações da pesquisadora, realizado durante e imediatamente após os encontros, conforme planilha de observação (Creswell, 1998) dividida em duas seções: uma para notas descritivas sobre as atividades e local, e outra para notas refletivas ou impressões sobre as atividades ou situações observadas, conforme o Anexo III.
- Planilha das entrevistas semi-estruturadas com as professoras e Lair, contendo um rol de possíveis perguntas para suscitar o desenvolvimento de temas relacionados aos significados pessoais sobre a deficiência e ensino, interação e comunicação com Miguel, assim como ao que diz respeito ao seu direcionamento com relação a Miguel e processo de inclusão. O roteiro da entrevista encontra-se no Anexo IV.
- Pranchas de comunicação com as letras do alfabeto disponibilizadas na estrutura internalizada por Miguel para prática dialógica envolvendo a varredura oral, apresentada a seguir, em tamanho reduzido.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>
<b>J</b>	<b>K</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b>	<b>P</b>	<b>Q</b>	<b>R</b>
<b>S</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>V</b>	<b>X</b>	<b>W</b>	<b>Y</b>	<b>Z</b>	<b>Ç</b>
<b>ESPAÇO</b>		<b>FIM</b>		<b>DE NOVO</b>		<b>.</b>	<b>?</b>	<b>!</b>

- Atividades impressas em papel para a familiarização pelos novos interlocutores das ferramentas mediadoras de comunicação alternativa da criança e prática dialógica (anexos V a IX).

### 5.3.5 - Procedimentos de construção dos dados empíricos

Os dados foram coletados no período de 10 meses, divididos em dois momentos: 2º semestre do curso do 1º ano do Ensino Fundamental (Ano 1), e o 1º semestre do 2º ano do mesmo ciclo (Ano 2). Os encontros ocorreram a partir de combinações com a professora regente, concretizando-se em uma ou duas vezes por semana, por vezes uma vez por quinzena, quando havia um feriado ou atividade festiva na escola. A duração de cada encontro foi entre 60 e 90 minutos, aproximadamente, a partir do início das aulas.

A intenção foi acompanhar as atividades pedagógicas em sala de aula, observar e registrar momentos de interação comunicativa e, em alguns momentos, a pesquisadora participar da rotina com atividades de prática dialógica combinadas com a professora previamente, visando a compartilhar com as outras crianças os meios alternativos de comunicação de Miguel.

A sucessão e especificidades dos encontros está explicitada nos Quadros 2 e 3, uma para cada Ano, incluindo as atividades planejadas, realizadas ou não.

**Quadro 2 – Atividades de construção dos dados empíricos do Ano 1**

<b>ANO 1</b>	<b>1º ano do Ensino Fundamental</b>
<b>ENCONTRO</b>	<b>ATIVIDADE DE COLETA REALIZADA</b>
Encontro 1 Semana 1	- Primeiro encontro com Miguel e sua mãe no hospital com o objetivo de apresentar a pesquisa e convidá-los a participar.
Encontro 2 Semana 1	- Primeiro contato com a escola, solicitando um horário para apresentação da proposta de pesquisa, convite à participação e autorização para sua realização.
Encontro 3 Semana 2	- Apresentação da pesquisa à coordenação e professora regente.
Encontro 4 Semana 4	- Autorização da escola para a realização da pesquisa.
Encontro 5 Semana 4	- Entrega de cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para envio aos responsáveis dos participantes.
Encontro 6 Semana 8	- Primeiro contato com a sala de aula para familiarização alunos/professoras/pesquisadora, e observação da rotina em sala de aula.

Encontro 7 Semana 10	- Familiarização alunos/professoras/pesquisadora, e observação da rotina em sala de aula.
Encontro 8 Semana 11	- Familiarização e teste dos equipamentos de filmagem.
Encontro 9 Semana 11	- Filmagem das atividades selecionadas para registro da linha de base com a câmera focada em Miguel, na expectativa de observar suas interações com outros interlocutores, além de Lair.
Encontro 10 Semana 11	- Filmagem das atividades selecionadas com a câmera focada em Miguel.
Encontro 11 Semana 12	- Entrevista semi-estruturada com a professora regente, a qual foi desmarcada por solicitação da mesma.
Encontro 12 Semana 12	- Filmagem das atividades selecionadas para registro da linha de base com a câmera aberta (foco na sala de aula).
Encontro 13 Semana 12	- Filmagem das atividades selecionadas com a câmera aberta (foco na sala de aula).
Encontro 14 Semana 12	- Realização das atividades selecionadas com a participação da pesquisadora, buscando introduzir sinais comunicativos, conforme o repertório comunicativo de Miguel (gestos sociais e convencionados para respostas afirmativas e negativas).
Encontro 15 Semana 13	- Entrevista semi-estruturada com a professora
Encontro 16 Semana 14	- Atividade <u>não-realizada</u> combinada com a professora na entrevista por dificuldade da professora em disponibilizar tempo nesse dia. Esta fica com a atividade para aplicar em momento oportuno.
Encontro 17 Semana 14	- Professora realiza atividades do seu planejamento (receita).
Encontro 18 Semana 15	- Professora realiza atividades do seu planejamento (leitura na linha). - Professora entrega atividade de desenho à pesquisadora, realizada na ausência da última.
Encontro 19 Semana 17	- Entrevista semi-estruturada com Lair.



**Quadro 3 – Atividades de construção dos dados empíricos do Ano 2**

<b>ANO 2</b>	<b>2º ano do Ensino Fundamental</b>
<b>ENCONTRO</b>	<b>ATIVIDADE DE COLETA REALIZADA</b>
Encontro 1 Semana 1	- Coordenadora pedagógica procura a pesquisadora para solicitar auxílio para a nova professora regente e referir que Miguel está muito agitado.  - Convite à continuidade da pesquisa.
Encontro 2 Semana 2	- Contato telefônico com a mãe para averiguar interesse em dar continuidade à pesquisa.
Encontro 2 Semana 2	- Encontro com coordenadora pedagógica e nova professora regente.  - Convite à continuidade da pesquisa e solicitação de autorização.
Encontro 3 Semana 2	- Entrega de novos termos de Consentimento Livre e Esclarecido.
Encontro 4 Semana 5	- Familiarização alunos/professoras/pesquisadora, e observação da rotina em sala de aula.
Encontro 5 Semana 6	- Familiarização e teste dos equipamentos de filmagem.
Encontro 6 Semana 7	- Teste e ajuste dos equipamentos de filmagem.
Encontro 7 Semana 7	- Entrevista semi-estruturada com a professora regente, a qual foi remarcada por solicitação da mesma.
Encontro 8 Semana 8	- Filmagem das atividades para registro da linha de base.
Encontro 9 Semana 8	- Entrevista semi-estruturada com a professora regente, a qual foi remarcada por solicitação da mesma (abertura semana do livro).
Encontro 10 Semana 10	- Entrevista semi-estruturada com a professora regente.
Encontro 11 Semana 12	- Professora realiza atividades do seu planejamento (aula de ciências com o tema Proteção da Natureza)  - Realização das atividades selecionadas com a participação da pesquisadora, buscando introduzir os sinais de comunicação da criança, conforme seu repertório comunicativo (gestos sociais e convencionados para respostas afirmativas e negativas, sem outras alternativas de comunicação).

Encontro 12 Semana 12	- Entrevista semi-estruturada com Lair
Encontro 13 Semana 13	- Entrevista semi-estruturada com coordenação pedagógica e professora regente.
Encontro 14 Semana 13	- Professora realiza atividades do seu planejamento (desenho para o dia das mães)
Encontro 15 Semana 14	- Realização de atividades na linha com a participação da pesquisadora para introdução da prancha de letras através de jogos.
Encontro 16 Semana 16	Professora realiza atividades do seu planejamento (aula de ciências com o tema Plantas e relaxamento corporal na linha)
Encontro 17 Semana 17	- Realização de atividades com a participação da pesquisadora e a prancha de letras (Eu faço bem...; Eu ajudo meu colega quando)
Encontro 18 Semana 18	- Realização de atividades com a participação da pesquisadora e a prancha de letras (Eu me sinto bem quando...)
Encontro 19 Semana 19	- Realização de atividades com a participação da pesquisadora e a prancha de letras (Com essa cartela eu posso...)
Encontro 20 Semana 20	- Professora realiza atividades do seu planejamento, utilizando a prancha (classificação do substantivo quanto ao gênero e número)

Em linhas gerais, a abordagem nos Anos 1 e 2 foi organizada, conforme os passos descritos a seguir.

1. *Encontro com Miguel e sua mãe no hospital*: encontro inicial realizado no hospital, visando à apresentação da proposta de pesquisa e convite à participação.
2. *Encontro com a coordenação pedagógica da escola e professora regente*: encontros realizados na escola, visando à apresentação da proposta de pesquisa e convite à participação, e para agradecimento. Esses espaços também propiciaram intervenções com indicações formativas, quando solicitadas pelos profissionais de educação, registradas por meio de gravação de som em MP3 e em diário de campo.
3. *Registro de uma linha de base das atividades e interações em sala de aula*: o objetivo foi construir uma linha de base das interações sociais de Miguel com seus interlocutores – crianças, professora e Lair -, o que foi realizado

em, aproximadamente, cinco observações em cada Ano, incluindo filmagens e registros em diário de campo.

4. *Entrevista com professoras regentes e Lair*: realização das entrevistas com as professoras e Lair para conhecer seus significados sobre a deficiência e ensino, assim como impressões sobre os modos de comunicação e interações comunicativas de Miguel em sala de aula. A entrevista com as professoras-regentes foram planejadas e ocorreram antes do início das atividades interventivas, a fim de garantir a fidelidade da linha de base e propiciar a negociação das atividades com a professora, bem como a disponibilização de tempo no cotidiano escolar. Já as entrevistas com Lair foram realizadas após as das professoras regentes.
5. *Prática dialógica em uso das estratégias de comunicação de Miguel mediada por um interlocutor familiarizado*: desenvolvimento de atividades com a finalidade de: 1) apresentar e demonstrar os modos de expressão de Miguel (gestos convencionados e prancha de letras) aos interlocutores por meio de conversas com as crianças na linha com a participação da professora, Lair e pesquisadora, e 2) propiciar a prática dialógica com as estratégias de comunicação de Miguel, constituindo-se de jogos e brincadeiras em pares ou trios, nos quais todos os participantes também utilizaram os gestos convencionados e prancha de letras de Miguel. Essas práticas só foram realizadas no Ano 2, por motivo da não disponibilização de tempo pela professora regente do Ano 1. Desta forma, as práticas dialógicas foram analisadas sob o foco do direcionamento dos interlocutores ao processo de socialização e comunicativo de Miguel. O material impresso entregue às crianças está em anexo (Anexos V a IX).

Atividade 1: Desenho e escrita de frases em relação aos modos de brincar e conversar com Miguel e outras crianças, em virtude de ter sido realizada no Ano 1, época em que os alunos estavam sendo alfabetizados, embora Miguel já fosse alfabetizado e utilizasse a varredura oral da prancha de letras por um interlocutor familiarizado para se comunicar, além de seus gestos convencionados. Essa atividade não foi realizada com a participação da pesquisadora, pois não foi possível a professora regente do Ano 1 (P1) disponibilizar tempo para a sua realização durante os dias em que a pesquisadora se encontrava na escola. Desta forma, a professora as realizou em outros momentos e depois devolveu à pesquisadora.

Atividades 2 a 4: o objetivo dessas atividades foi propiciar a familiarização e prática dialógica com a prancha de letra por meio de tarefas que remetessem a reflexões sobre a própria ferramenta, seu uso, função e possibilidades. A turma foi dividida em pares ou trios e cada criança recebeu um papel impresso com uma frase, a qual completou por meio da escrita manual sem mostrar ou falar à outra. Em seguida, com a prancha de letras, uma criança realizava a varredura oral das letras (escaneamento por fila/coluna), enquanto a outra respondia com meneio de cabeça para responder afirmativa ou negativamente, assim construindo, gradativamente, as palavras e frase. Depois, as crianças invertiam os papéis. A cada atividade, os pares ou trios eram reconstituídos, de

modo a várias crianças trabalharem com Miguel. Essas atividades não ocorreram todas no mesmo dia e foram realizadas com a participação da professora do Ano 2 (P2), Lair e pesquisadora. Os anexos VI a VIII apresentam essas atividades, em tamanho reduzido.

Atividade 5: essa atividade foi proposta pela professora regente – P2, ao final da Atividade 4, no sentido de desenvolver tarefas de seu planejamento pedagógico, utilizando a prancha de letras. A organização da atividade foi a mesma das outras atividades com as crianças divididas em pares ou trios, com a diferença de que as crianças preencheriam um lado da atividade as suas respostas com a escrita manual e, no outro, colocariam as respostas de seu parceiro por meio do uso da prancha de letras. A atividade é apresentada no Anexo IX.

#### Sobre o registro dos encontros

Foram realizadas filmagens e anotações em diário de campo para o registro das observações em sala de aula. A escolha pelo uso de filmagens teve por finalidade possibilitar o registro da dinâmica interacional, focalizando as ações orais e gestuais dos participantes em situação de comunicação em sala de aula. Durante o primeiro semestre, o material foi coletado com uma câmera filmadora, por vezes com foco fechado em Miguel e, em outros momentos, focada na turma, conforme a atividade. No segundo semestre, foram utilizadas duas câmeras filmadoras, uma focada em Miguel e outra na turma, o que justifica uma maior duração dos filmes, conforme descritos nos Quadro 4 e 5, a seguir. Os encontros ainda foram gravados para o esclarecimento de possíveis dúvidas de áudio durante a análise dos dados.

**Quadro 4 – Duração dos filmes por encontro do Ano 1**

ANO 1	
ENCONTROS	DURAÇÃO
Encontro 8	1:33:46
Encontro 9	1:33:41
Encontro 10	1:29:24
Encontro 12	1:33:56
Encontro 13	1:32:41
Encontro 14	1:01:39
Encontro 16	1:02:36
TOTAL	09:47:43

**Quadro 5 – Duração dos filmes por encontro do Ano 2**

ANO 2	
ENCONTROS	DURAÇÃO
Encontro 5	59:47
Encontro 6	2:24:02
Encontro 8	59:24
Encontro 11	58:21
Encontro 12	3:09:14
Encontro 13	4:02:22
Encontro 14	1:02:22
Encontro 15	40:30
Encontro 16	2:15:34
Encontro 17	2:31:46
Encontro 18	2:17:21
TOTAL	21:20:43

Ainda foram realizadas entrevistas com as professoras regentes e Lair, conforme a caracterização descrita no quadro a seguir.

**Quadro 6– Duração das entrevistas realizadas nos Anos 1 e 2**

	TIPO DE MATERIAL	ENCONTRO	DURAÇÃO
ANO 1	Entrevista com a professora regente do Ano 1 (P1)	Encontro 15	1:00:09
	Entrevista com Lair	Encontro 19	51:26
ANO 2	Entrevista com a professora regente do Ano 2 (P2)	Encontro 10	41:24
	Entrevista com Lair	Encontro 12	59:21
	Entrevista com P2 e coordenadora pedagógica	Encontro 13	1:17:50

### 5.3.6 - Procedimentos de análise dos dados

#### *Organização dos dados*

Os filmes foram digitalizados na íntegra, sendo armazenados em *digital video disks* por ordem de ocorrência. As entrevistas foram transcritas na íntegra e organizadas em pastas com o arquivo de som e transcrição. O material em papel produzido nas atividades foi agrupado por tarefa e arquivadas em pastas plásticas.

#### *Níveis de Análise*

O material do estudo empírico foi analisado em quatro níveis complementares, apresentados a seguir:

##### 1º Nível: Aproximação dos dados

O objetivo desta análise foi conhecer os contextos interacionais e identificar os episódios de interação comunicativa entre Miguel e seus interlocutores – crianças, professoras regentes e Lair. Com essa finalidade, os filmes foram assistidos na íntegra e, com apoio do diário de campo e da planilha de observação de Creswell (1998), foi realizada a seleção de cenas para recorte e transcrição, conforme os objetivos dos outros níveis de análise.

##### 2º Nível: Análise dialógica das entrevistas

As entrevistas transcritas foram submetidas a uma análise dialógica (Linell, 1998), buscando conhecer os significados sobre a deficiência e ensino das entrevistadas, assim como seus direcionamentos em relação ao processo de socialização e comunicação de Miguel. As enunciações das entrevistadas foram relacionadas ao discurso hegemônico sobre a deficiência e ensino, considerando significados e ações segregativas como as forças centrípetas (permanência) e as inclusivas como as forças centrífugas (inovação), caracterizando, assim, a tensão dialética do contexto interacional.

##### 3º Nível: Ações comunicativas de Miguel e seus interlocutores

Esse nível de análise objetivou identificar e descrever as ações comunicativas de Miguel e seus interlocutores, observadas no processo comunicativo. Em princípio, foram consideradas ações comunicativas à luz de ações codificadas no estudo anterior da pesquisadora (Gil, 2004), adaptada a partir de outros estudos (Barrera e Vella, 1987; Hanzlik, 1990; Hanzlik e Stevenson, 1986) sobre a comunicação de crianças com Paralisia Cerebral e outras deficiências, as quais foram modificadas, de acordo com os dados empíricos obtidos.

##### 4º nível: Dinâmicas dialógicas presentes nas interações Miguel-Interlocutor

Neste nível de análise buscou-se identificar e descrever as dinâmicas dialógicas presentes no processo comunicativo a partir das estratégias comunicativas de Miguel e formas de mediação dos interlocutores de sua comunicação, as quais foram classificadas, definidas e relacionadas aos resultados dos outros níveis de análise.

## **6. RESULTADOS**

Dedicamos esta seção à apresentação dos resultados do estudo empírico, obtidos por meio da análise dos dados. Os resultados estão organizados em quadros explicativos, que contém fragmentos dos dados transcritos para exemplificação, em dois grandes grupos: a) contexto interacional e b) processo comunicativo.

### **6.1 Contexto interacional**

A finalidade deste nível de análise foi familiarizar-se com o contexto interacional de Miguel a fim de identificar os significados sobre a deficiência e ensino que circulam no contexto e podem se materializar nas interações e regular os direcionamentos de seus interlocutores em seu processo comunicativo. Com este intuito, foi realizada uma análise dialógica das entrevistas (Linell, 1998) para conhecer as reflexões, dúvidas e questionamentos dos interlocutores adultos de Miguel, professoras-regente e acompanhante, relacionando seus significados regentes ao discurso hegemônico sobre a deficiência.

Os quadros de 7 a 10 apresentam, na coluna central, os significados regentes sobre a deficiência e o ensino dos interlocutores. As forças centrípetas, aqui consideradas as que reforçam a permanência o discurso hegemônico sobre a deficiência, ou seja, as ações segregativas, encontram-se nas colunas à esquerda. Já as forças centrífugas, as que confrontam o discurso hegemônico com inovações e ações inclusivas, são explicitadas nas colunas da direita. Sugere-se a leitura a partir da coluna central.

**QUADRO 7 - TENSÕES DIALÉTICAS DO CONTEXTO INTERACIONAL 1 – P1 → MIGUEL**

FRAGMENTOS	PERMANÊNCIA	SIGNIFICADOS REGENTES	INOVAÇÃO	FRAGMENTOS
<p><i>PI - Eu acho que, às vezes, ele quer, assim, tampar aquele...o lado da...do problema dele, porque ele quer fazer tudo né, e não é por aí!Ele também tem que saber o que ele pode e não pode. Ele é muito lento, né, mesmo com Lair ali. Mas, é muito bom, o Miguel é uma criança muito carinhosa, dócil, aceita muitas coisas, né, ele é uma criança feliz. Apesar dos pesares, ele não se abateu, também ele é muito novo pra pensar nisso, tanto que ele é bem tranquilo.</i></p> <p><i>PI – É porque eu penso assim também, vai magoar muito? Mas, às vezes precisa né? Às vezes precisa um não, né? Agora, se fosse uma pessoa diferen., uma pessoa normal, nesse caso, eu acho assim,tem que por limite, né?</i></p> <p><i>PI - Porque assim, no ensaio (de formatura) mesmo, ele queria fazer de tudo, né, ele ficou se mexendo, falei pra ele que ele ia ficar no lugar quietinho, só ia pro centro quando fosse pra fazer alguma coisa. Ele não gostou, ficou bravo comigo. Eu disse pra ele que não adianta, aqui tem limite.</i></p> <p><i>PI - O Miguel é, assim, muito solto o que ele quer falar, assim, ele solta, ele não fica se prendendo. Às vezes acontece de um menino falar uma coisa que não tem nada a ver e ele fica sorrindo da criança, assim 5 – 3 = 4, ele começa a sorrir, tipo gozando né?</i></p> <p><i>PI - Às vezes puxar o cabelo da criança, sabe umas brincadeiras, o negócio com a Luiza (aluna que mais se aproxima de Miguel), sentar no colo, ficar brincando de língua(...)se eu deixar, hoje é ela, depois outra.</i></p>	<p><u>Limitações de Miguel</u></p> <p>- Miguel tem um problema, é muito lento e tem que saber que não pode fazer tudo.</p> <p><u>Comportamento de Miguel</u></p> <p>- Miguel tem que ter limite</p> <p>- Miguel não tem limite, apresenta deboche perante os erros dos outros alunos. Parece desinibido, com possíveis atitudes libidinosas.</p>	<p><b>Deficiência</b></p> <p><u>Criança deficiente</u> é aquela que, de alguma forma, tem um problema. Ela não compreende as coisas do mesmo jeito, por isso ela tem dificuldades de aprender, respeitar regras sociais e pode apresentar atitudes inadequadas.</p>	<p><u>Cognição de Miguel</u></p> <p>- Miguel está alfabetizado e compreende o sistema numérico decimal, antes que os outros alunos, além de conseguir compreender conteúdos mais avançados rapidamente.</p> <p><u>Avaliação de Miguel</u></p> <p>- Miguel acha que as atividades são muito fáceis e bobas.</p>	<p><i>PI - A princípio, eu pensei em conteúdo: “Como é que o Miguel está?” Com o passar do tempo eu vi que o Miguel é super esperto, muito inteligente, tudo, então eu só tinha que ir adaptando, né, como é que eu vou fazer isso, fazer aquilo, na hora de explicar, na hora da atividade no caderno, né?</i></p> <p><i>PI - Mas eu comecei a puxar mais, eu comecei a dar análise morfológica pro Miguel. Ele sabia, né, o que é substantivo, adjetivo. E quando eu comecei com centena, com milhar, porque eu vi que ele já estava fazendo somas grandes, então você vai colocar no quadro de valor de lugar (QVL). Aí, ele foi embora, você sabe que ele pegou muito rápido?</i></p> <p><i>PI - Aí , quando eu percebi que o Miguel estava, assim, além dos meninos, eu comecei a puxar. Porque, assim, no início ele dizia que estava tudo muito bobo. Ah, é? Tudo bem! Já que você acha que tá tudo muito bobo, eu vou começar a puxar mais com você. Aí ele não gostou. Porque aí eu comecei a passar mais trabalho pra casa, a puxar mais aqui na sala. Então, ele sentiu que o negócio tava começando a ficar difícil. Aí ele já não tava gostando porque, acho que ele queria moleza.</i></p>



<p><i>PI - Então assim, eu trabalhei em duas escolas, na primeira trabalhei 5 anos, e aqui eu já tenho 20 anos. Depois que eu vim pra cá, fiz cursos e congressos, porque aqui, a escola investe no profissional. Aqui eu comecei a aprender realmente o que era o método montessoriano. Tanto que depois me convidaram, lá na outra escola, pra eu ensinar os outros professores, né? Porque eles, realmente, eles não sabiam aplicar o método. Então assim, fiquei conhecida. De vez em quando, coordenadoras me chamam, essas coisas assim, pra dar um, tipo uma reciclagem.</i></p> <p><i>PI – No início, ele achou assim meio trabalhoso, porque aqui tudo tem os seus símbolos e ele tinha que por em cima. Aí, eu falei pra ele, já que você vai estudar numa escola montessoriana, tem que seguir as regrinhas. No quadro de valor de lugar (QVL) também tem as cores. Então, eu falei pra ele, aqui a gente tem o respeito, mas você tem que respeitar a gente também, você tem que fazer do jeito que é pra ser feito.</i></p> <p><i>PI - Aí uma vez eu falei: tudo bem, você quer terminar? Então você vai ficar aí e eu vou levar as crianças pro parque. Aí, eu acho que caiu a ficha, né? Tipo assim, ele ia testando pra eu ficar com ele. Ele teima que quer fazer, quer colocar do jeito lá no computador. Não adianta, ele não pode fazer só o que quer. Se não der tempo, faz em casa.</i></p>	<p><u>Competência profissional</u></p> <p>- PI tem larga experiência e é referência a outros professores.</p> <p>- O método tem que ser respeitado e PI exige a forma requerida por ele.</p> <p>- Miguel não pode fazer só o que quer, se não terminar a tarefa, leva pra casa.</p>	<p><b>Ensino</b></p> <p><u>Bom professor</u> é aquele que conhece bem o método, consegue aplicá-lo de modo que todos os seus alunos cumpram as normas, aceitem limites, mantenham a rotina e a disciplina.</p>	<p><u>Insegurança quanto à sua ação pedagógica</u></p> <p>- PI não sabe o quê nem como fazer.</p> <p>- PI não consegue se comunicar com Miguel.</p> <p><u>Insistência de Miguel</u></p> <p>- Miguel quer atingir a forma, mas precisa de tempo.</p>	<p><i>PI - No início do ano, quando falaram comigo, sabe assim, fiquei a noite sem dormir! Como que eu vou fazer, como tenho que me comportar diante dele. Passou na minha cabeça, assim uma coisa muito difícil. Eu nunca trabalhei, assim, estilo Miguel não. Já trabalhei com Down., mas é diferente, né, porque fala.</i></p> <p><i>PI - Eu acho assim, a maneira de comunicação, eu acho que eu ainda não sei me comunicar direito com Miguel. Porque às vezes ele fala, ele quer falar, e eu não entendo. Então, assim, eu não entendo aquele negócio das linhas, né, assim, eu tenho que parar e começar a ver isso, mas assim a correria é tão grande!</i></p> <p><i>PI - O Miguel é muito, tipo perfeccionista. Ele quando começa uma coisa, ele quer terminar. Aí quando eu falo, Miguel salva, amanhã você termina porque não vai dar tempo. Aí, ele fica teimando que quer terminar.</i></p>
---	---	--	---	--

<p><i>PI - Porque assim, o cognitivo dele tava muito bom, só tem uma coisa, tem a hora da escrita e ele vai demorar. E lá no 2º ano é muita coisa pra fazer. O Miguel vai aprender tudo, só que na hora de fazer o registro, ele não vai conseguir, tudo é escrito! Aí eu falei pra coordenação: Vamos deixar ele amadurecer mais pra ir pra lá.</i></p> <p><i>PI - Aí eu pensei sobre a Xerox. Eu comecei a fazer os registros, ele concluía, se não concluía, faltava pouca coisa, algumas palavrinhas, coisa mínima. Aí, eu achei assim, não há necessidade disso porque o que eu pensei, no comodismo: eu começar a xerocar, dava pro Miguel e ele não ia fazer nada, digitar nada. Até então não precisou, ele tava concluindo. Às vezes acontece dele não concluir, aí leva pra casa e termina.</i></p> <p><i>PI - Ela é uma acompanhante que não atrapalha o meu ritmo de sala de aula. Porque assim, eu já tive uma, daquela criança com Down que ela falava, ela se intrometia. “Olha, ela não vai dar conta de fazer isso, ela não vai fazer assim e vai fazer assim”. Não, eu falei assim, não, ela tem que fazer do jeito que eu tô falando. Sabe, esse tipo de gente. Ela tem que fazer do jeito que eu tô falando. A Lair, não, está sempre disposta, procurando, ela se vira. E você precisa ver o caderno dele, a organização, o capricho dela colar, eu gosto muito dela.</i></p>	<p>- A coordenação acata suas decisões.</p> <p><u>Facilitação de Lair</u></p> <p>- Lair é paciente, caprichosa, e realiza, com Miguel, todas as tarefas conforme as exigências impostas.</p>	<p><u>Bom acompanhante</u> é aquele que é paciente, que não interfere no ritmo da sala de aula, segue as orientações da professora sem tentar alterar a tarefa, e é responsável por resolver todas as dificuldades que a criança tiver para a realização das tarefas e atender o formato requerido.</p>	<p><u>Propostas inclusivas da coordenação</u></p> <p>- proposta de avanço de série e diminuição da demanda de escrita</p> <p><u>Competência de Lair em relação a Miguel</u></p> <p>- Lair sabe se comunicar com ele e ajudá-lo em tudo.</p> <p>- Lair consegue que Miguel colabore.</p> <p><u>Ajudas de Lair</u></p> <p>- Lair faz o que Miguel quer e intercede por Miguel.</p>	<p><i>PI – A gente até cogitou assim, de passar o Miguel para o 2º ano. Aí a coordenação falou comigo e eu disse assim, deixa eu pensar, depois eu dou uma resposta pra vocês.</i></p> <p><i>PI - Já cogitou até uma vez xerocar, assim, certas atividades, que seria de texto, de significado, seria digitado pro Miguel. Aí tudo bem, eu disse vamos esperar.</i></p> <p><i>PI - Eu acho que a Lair ajuda, viu? Porque ela é muito boa, viu? Aí, eu até falei com ela que seria muito bom ela continuar porque ela já conhece o Miguel há três anos, não é? Então assim, ela já sabe se comunicar, como que é o Miguel, como que é o banheiro, ela já conhece bem o Miguel, e ela é muito boa, ela é muito paciente. Eles se dão muito bem. Com ela, ele faz tudo. Agora assim, uma mudança, eu não sei como é que seria, né, porque eu falei, outra pessoa pode não ser bom pra ele.</i></p> <p><i>PI - Só que de vez em quando ele fica teimando com a Lair, né? Que quer, que quer fazer, quer colocar do jeito lá no computador, fazer alguma coisa assim. Aí a Lair ajuda e eu falei com ela: você tem que ver se tem lógica, né? Ele não pode fazer só o que quer. Ele não gostou, ficou bravo comigo. Eu disse pra ele que não adianta, aqui tem limite. Aí a Lair falou comigo que ele ficou bravo comigo. Aí eu sentei e conversei com ele: “Eu briguei com você por quê? Por isso, por isso e por isso. Aqui não é pra você fazer o que você quer não!”</i></p>
--	--	---	--	---

**QUADRO 8 - TENSÕES DIALÉTICAS DO CONTEXTO INTERACIONAL ANO 1 – LAIR → MIGUEL**

FRAGMENTOS	PERMANÊNCIA	SIGNIFICADOS REGENTES	INOVAÇÃO	FRAGMENTOS
<p><i>Lair - Quando chegou na escola, primeiro todo mundo começa a olhar, já quando você pára na porta. É como se fosse incapaz, as pessoas vêm perguntar as coisas para mim e ele fica olhando, sendo que eu penso, às vezes, “o que você tá fazendo?”, sabe, ele tá ali, ouvindo, né. Ficavam perguntando “Ele ouve?”, e ele começava a sorrir, porque ele tava ouvindo. A pergunta de novo “Ele ouve? Ele ouve direitinho?”. Eu falei “Ouve sim. O problema dele é motor”. Os pais mais ficam olhando. Nenhuma criança, quase não tem das crianças. Eu percebo que os meninos não têm aquele preconceito que adulto tem e, sabe, todos com muito carinho, todos eles.</i></p> <p><i>Lair - Acho que os adultos, todos que estão ali, já davam para falar com ele. Eu sei que o tempo é corrido, mas dava para conversar mais um pouco com ele, não precisava tanto recorrer a mim para perguntar. Não custa parar um pouquinho para perguntar e esperar. Geralmente esperam muito a minha resposta. Responda por ele, e às vezes ele fica olhando, às vezes ele já olha para mim, e termina que acho que ele está até acostumando né. Então assim, eu acredito que, não sei se é tempo, uma faltinha de interesse, eu não posso julgar isso. Mas eles têm como se comunicar, inclusive ali tem o computador, ele não é uma criança que fica ali e você não sabe o que ele quer falar com você.</i></p> <p><i>Lair - A coordenadora falou que ia passá-lo para o 2º ano, que para ele ia ser bom, mesmo que não fosse acompanhar a escrita. Inclusive falaram de atividades diferenciadas, mas ficou só no ia, iam trazer, iam trazer coisas.</i></p>	<p><u>Preconceito</u></p> <p>- Os adultos olham para Miguel como incapaz e não sabem o que ele tem. As crianças o vêem como um bebê e são carinhosas.</p> <p><u>Não comunicação com Miguel</u></p> <p>- Os adultos não têm interesse em tentar conversar com Miguel</p> <p><u>Não ajuste das atividades ao potencial cognitivo de Miguel</u></p> <p>- A escola promete, mas não oferece atividades adiantadas para Miguel</p>	<p><b>Deficiência</b></p> <p><u>Criança deficiente</u></p> <p>é aquela que tem potencialidades a desenvolver, e limitações a superar com a ajuda dos outros.</p>	<p><u>Potencialidades de Miguel</u></p> <p>- Miguel tem capacidades e teve conquistas.</p> <p><u>Cognição de Miguel</u></p> <p>- Miguel já está alfabetizado e aprende fácil com ajuda dos outros e as atividades poderiam ser ajustadas ao potencial dele.</p> <p><u>Possibilidade de aprender a se comunicar com Miguel</u></p> <p>- Crianças tentam imitar Lair para conversar com Miguel</p>	<p><i>Lair - Na creche, as pessoas, como ele, vêm desde o berçário. As pessoas todas já o conheciam, já sabiam de tudo, todas as conquistas, as capacidades dele, né,</i></p> <p><i>Lair - A professora também descobriu que o Miguel já lia, logo no início, inclusive eu falei, essas coisas, tudo ele já sabe. Também o pai dele falou “ele vai perder o interesse”. Por exemplo, em casa ele chega no computador e fica brincando, ele começa o ditado e eu questiono e tudo ele já sabe, até as palavras mais difíceis. Ele aprende fácil, é só ajudar.</i></p> <p><i>Lair - Então eu acho que poderia já se buscar coisas mais adiantadas para ele. Não de uma vez, mas aos pouquinhos</i></p> <p><i>Lair – Dá pra aprender. Tem umas crianças que tipo, mais ou menos duas crianças, a Luiza e a Mara, elas chegam pertinho dele e aí ficam perguntando as coisas. Acho que elas já observam o jeito como eu falo com ele e aí ficam perguntando “Miguel, é isso?”, e aí ficam esperando o movimento dele e ele fala que não, que sim, e ela fica perguntando, tipo a gente, “O que você quer? Você quer isso? Quer água? Quer lanche? Você quer do meu lanche? E fica esperando a resposta. Elas olham para ele e esperam o que ele tem para responder. Outra forma eles não sabem ainda. Tem uns que ficam “Miguel, 1,2,3” porque ouvem quando eu pergunto para ele, mas eles ainda não sabem ligar e juntar para formar a palavra.</i></p>

<p><i>Lair - Isso me incomoda um pouco, assim, no trabalho pessoal, quando os meninos tão trabalhando, ela vai em cada um e explica. Eu tô ali, mas acho que não custa nada ela chegar e explicar para ele né, ela é a professora dele, quem ensina as coisas, é ela que está lá. Então essa é a questão que eu acho. Ela não passa nele.</i></p> <p><i>Lair - Algumas vezes, tipo alguma atividade, ela fala “vai complicar”, só que o complicar é só ele demorar mais pra fazer o certo. Porque perguntou uma vez “não tá muito fácil? Vamos fazer, tipo frases, escrever textos”. Fica passando os mesmos textos. Tipo, para dar um texto, que você alicerce, mostrando que tem início, o meio, o fim, o que você poderia usar, se tá bom, se não tá, tem que dar um retorno. Mas fica fazendo texto, texto, texto, e ele não sabe como fazer. Tem que aprender tudo sozinho? Acaba que ele faz do jeito que ele faz e pronto, não tem retorno daquilo.</i></p> <p><i>Lair - Porque tem uns cadernos dele lá que ela falava que nunca dava tempo de olhar o caderno porque geralmente ele terminava depois. Mas o caderno tá lá, quando dá um tempo vai lá e olha, mas não foi.</i></p> <p><i>Lair - Eu acho falha da escola também isso, tipo diretor, coordenador tinha que passar, tinha que saber como é que é, como está o desenvolvimento dele.</i></p>	<p><u>Avaliação da ação pedagógica de P1</u></p> <p>- P1 não orienta, não supervisiona nem corrige as atividades de Miguel.</p> <p><u>Falha da escola</u></p> <p>- A escola diz que aceita, mas não busca saber como fazer com Miguel.</p>	<p><u>Bom professor</u></p> <p>é aquele que deve ensinar, estudar para entender seus alunos, sentir prazer com as suas descobertas e aprender com eles, ajustando-se aos seus interesses e possibilidades, sempre que necessário.</p>	<p><u>Competência profissional</u></p> <p>- Crianças gostam de Lair, ela aprende com os alunos e busca novas oportunidades.</p> <p>- Os profissionais têm que estudar para ver como fazer com Miguel</p>	<p><i>Lair - Quando eu estou, sempre os meninos vêm para junto. Aí foi, fui estudar em Teresina, porque eu morava no interior do Piauí. Estudei lá, e fiz também Pedagogia, fiz a faculdade lá na universidade federal. Um tempo que eu passei lá também dei aula para alfabetização de jovens e adultos, sabe? Eu amava, porque era a mesma coisa como se fosse criança também. São adultos, mas tudo o que eles descobriam era a mesma descoberta de criança, eu adorava. Eu amo o que eu faço, gosto de tudo, dos meninos, do carinho, do jeitinho deles, cada descoberta, cada dia que a gente passa é um dia diferente, nunca é a mesma coisa junto com criança, sempre é uma coisa diferente.</i></p> <p><i>- Lair - Aí, um dia eu ouvi o pai de Miguel falando que tava precisando de uma pessoa. Eu me ofereci porque eu já gostava muito do Miguel, e até pelo desafio. Como eu ainda não conheço outras escolas, era também uma oportunidade, você vai vendo outros meios, vai vendo outros métodos, como que é. Também por conta do Miguel, que é uma coisa, um aprendizado para mim também maravilhoso, eu aprendo muito com ele também.</i></p> <p><i>Lair - O que acontece com o Miguel, eu tô vendo, acontece isso, aquilo, e eu ficou brava, não falo, mas fico. Porque eu acho assim, a partir do momento em que a escola fala que aceita, que tá lá, então eu acho que cabe à escola e seus profissionais estudarem mais um pouquinho e ver como pode fazer, como fazer com aquela criança.</i></p>
--	--	---	--	---

<p><i>Lair - Geralmente eles falam assim “como não dá tempo, amanhã antes da recreação você termina”. E o cabeçalho? Eu achava uma coisa bob pro Miguel, tipo, os meninos estão lá, eles estão treinando a escrita, Escola (nome da escola)..., mas ele não tem coordenação para treinar, e todo dia tem que fazer aquele cabeçalho. Eu achava aquilo uma perda de tempo, ele passa a manhã toda escrevendo, porque ele demora. Ele perde um tempo danado escrevendo aquilo, às vezes ia escrever uma atividade e não terminou, “amanhã você termina”, e passava o tempo escrevendo coisas. E o que ele não termina, ele não termina, porque não tem como efetivamente fazer, que horas vai terminar? No outro dia, já tem outra coisa, depois também, e assim vai. Desde o início tudo que tinha, ele tinha que fazer, desde o primeiro tempo que ele chegou lá. Acaba fazendo tudo picado, às vezes nem sabe mais pra quê. No caderno dele tem várias coisas, tá lá, um monte de coisa no caderno.</i></p> <p><i>Lair - Tinha uma criança que sempre me procurava e eu ficava naquela questão: eu falo ou não falo. Antes eu ia mais e ajudava. Só que teve uma vez que veio um amiguinho do Miguel, e falou “Lair, como que é isso aqui?”. Aí quando eu fui falar, a professora falou assim “Marcos, a Lair agora que é a sua professora?”. Então, o que eu entendi? Tipo assim, ela que é para tirar as dúvidas e explicar. Só que pro Miguel, eu que explico tudo, né.</i></p>	<p>- As atividades não são adaptadas</p> <p>- Lair não pode ajudar outros alunos.</p>	<p><u>Bom acompanhante</u> é aquele que cuida da criança, é orientado pelo professor e busca maneiras para superar as limitações da criança.</p>	<p>- As tarefas podem ser adaptadas</p> <p><u>Lair adapta tarefas</u></p> <p>- Lair faz todo o possível para ajudar Miguel a cumprir com suas tarefas.</p> <p><u>Falta de clareza quanto ao seu papel</u></p> <p>- Lair se sente sobrecarregada e se angustia por não ter clareza de seu papel.</p>	<p><i>Lair - Às vezes é frustrante, porque tipo, eu já gosto muito dele. Às vezes as coisas que acontecem me doem porque eu acho que não custava nada esperar um pouquinho, adaptar tarefas para ele “Ah, eu tenho o Miguel, eu vou fazer isso”. Não precisava demorar tanto fazendo as atividades, se tirar algumas coisas dá.</i></p> <p><i>Lair - Eu pulei vários e vários cabeçalhos, aí coloco só para ele fazer a data. Eu conversei com ele, que não precisava ele fazer, talvez eu esteja até errada, mas ela nem perguntou mais se ele tava fazendo.</i></p> <p><i>Lair – A gente tenta, mas não dá. Eu também não sei se é uma falha minha, não sei se é o meu papel, se também eu tinha que ir lá, não sei. Isso também pode ser uma falha minha, de repente né, chegar e conversar.</i></p>
---	---	--	---	---

**QUADRO 9 - TENSÕES DIALÉTICAS DO CONTEXTO INTERACIONAL ANO 2 – P2 → MIGUEL**

FRAGMENTOS	PERMANÊNCIA	SIGNIFICADOS REGENTES	INOVAÇÃO	FRAGMENTOS
<p><i>P2 - Foi o computador que mudou, na verdade. Não é só ele, mudança para a criança especial requer ela aprender tudo de novo. Por isso eu acho que ele estava agitado e um pouco resistente, o que eu percebo, ao novo, ao computador. Agora ele está tranquilo, desenvolvendo as atividades, se ele não consegue, a gente ajuda, tem a Lair, tem a mim, tem que deixar o Miguel fazer no limite dele. Você não pode cobrar muito, não pode ser muito radical, porque senão não quer vir mais pra escola.</i></p>	<p><u>Resistência à mudança</u></p> <p>- Não se pode cobrar muito da criança especial e ela resiste a mudanças porque tem que aprender de novo .</p>	<p><b>Deficiência</b></p> <p><u>Criança deficiente</u> é aquela que tem que ser acolhida, compreendida e respeitada em seu limite, que apresenta resistência a mudanças e precisa de ajuda.</p>	<p><u>Acolhimento</u></p> <p>- é preciso acolher e diferenciar o tratamento</p>	<p><i>P2 - Você tem que acolher. Então é assim, é um tratamento diferente mesmo, não adianta negar. É inclusão mesmo. Então eu sou muito tranquila, pra mim, não é nada de outro mundo não. Não é só crescimento profissional, mas um crescimento pessoal. Você dá mais valor à vida. Me faz muito bem ver, lidar, aprender e eu acho muito interessante.</i></p>
		<p><u>Bom professor</u></p> <p>é aquele busca a teoria e a prática e troca com outras pessoas para aprender e fazer o processo de inclusão.</p>	<p><u>Teoria e prática</u></p> <p>- Experiência com a deficiência e a importância da prática</p> <p>- Busca de informações sobre a patologia</p> <p><u>Inclusão é parceria</u></p> <p>- Todos precisam trocar porque a inclusão é uma parceria.</p>	<p><i>P2 - Eu sou orientadora educacional e professora de primeira a quarta. Já trabalhei com crianças com necessidades educativas especiais numa clínica. Eu quis entrar pra clínica pra ver como era essa área. Tinha várias crianças com várias deficiências. Então cada uma você trabalhava um estímulo, e tal. Então assim, não era dar aula, na verdade. A minha formação não é ensino especial. Eu aprendi mesmo muito na prática. Aprendi a encarar como um desafio mesmo.</i></p> <p><i>P2 – Eu acho que a formação, a teoria não é tudo, eu até gostaria de ler se tivesse alguns artigos, livros, mas eu preferia, você poderia falar um pouquinho sobre o que ele tem? (...) É possível que ele volte a andar? (...) Ele faz tratamento? (...) Ele teve evolução motora? (...) Um colar daqueles no pescoço não ia ajudar?</i></p> <p><i>P2 - O processo de inclusão é muito mais um trabalho de parceria do que um trabalho individual. Então, é uma parceria com várias pessoas. É uma constante parceria, não dá pra se fechar e tentar descobrir, assim só, porque é uma troca. E eu sou muito aberta a trocas. Vou te dar um espaço também. Eu acho interessante a gente fazer isso. Eles até gostam de questionar. Então se sair uma pergunta que eu não saiba responder, é ótimo você estar junto.</i></p>

			<p><u>Incentivo à participação de Miguel</u></p> <p>- É importante que Miguel seja incluído nas atividades e que se busque formas dele participar.</p> <p><u>Adaptação das atividades</u></p> <p>- P2 disponibiliza mais tempo para a realização das atividades.</p> <p>- As atividades devem ser realizadas na escola.</p> <p><u>Personalidade de Miguel</u></p> <p>- Miguel tem personalidade forte, quando não está interessado não faz as tarefas.</p>	<p><i>P2 - Ele está participando na linha de atividades. Eu sempre pergunto pra ele - e o trabalho de casa? A questão dois, três, então não deixo ele de fora pra ele não se desinteressar. Ele está interessado, ele está envolvido. Ele tinha um exercício de colagem que era parte de matemática. A Lair falou que ia continuar então a atividade atrasada. Fica complicado, né? Ele não queria fazer a de ontem, ele queria fazer a colagem, ele quer estar ali. Aí eu falei que era bom ele participar. Então, pergunta de que cor ele quer pintar, alguma forma para ele participar. Então isso é importante, ele ter a vontade dele. Foi legal. Ele falou não, eu quero fazer, faz da forma dele! Ele falou! E isso é bom. Ele pode passar colar, pode mostrar a cor e a Lair está participando com ele.</i></p> <p><i>P2 - Então assim, ele vai fazendo os exercícios avaliativos aos poucos. Como ele gosta mais de matemática, ele foi muito bem. Acho que ele até conseguiu terminar no mesmo tempo. Não, eu comecei num dia, passou um pra terminar no outro dia. Agora, de português, ele ainda está fazendo aos poucos. Eu até falei com a Lair, com os pais, que eu não vou acelerar nada, deixa o Miguel fazer no limite dele. Então assim, eu não vou acelerar. Eu não sei se isso pode criar uma agonia nele, uma ansiedade e tudo, então, ele está dentro dos padrões. Ele estava até levando os cadernos dele pra casa também, tudo colado, tudo, exercícios avaliativos, ele fez todos, a Lair imprimia, recortava, colava, tudo tranquilo.</i></p> <p><i>P2 - E atividade é na escola. Ele pode pensar assim, porque que eu tenho que levar pra casa? Eu prezo e respeito muito isso, no que ele está pensando, ele sabe que ninguém leva. Não deu pra terminar, termina no outro dia, mas é aqui na escola, não é assim com os outros? A opção que nós temos aqui é tirar da aula especializada, como se faz com os outros que também não terminam as tarefas.</i></p> <p><i>P2 - Muitas vezes, ele termina a tarefa. Eu percebo assim, eu faço quando estou muito interessado. Quando eu não estou interessado, eu vou brincar um pouco no computador. No outro dia eu falei com ele sério e disse “Você estava super bem e agora você está brincando, não é hora disso, é hora de copiar, de fazer o registro e aí a gente brinca depois. Se você continuar brincando, eu vou apagar e vou desligar o computador”. Aí ele deu uma parada. Então, tem dia que ele rende assim, fenomenal, faz tudo, mas tem dia que ele está com espírito mesmo de brincadeira. Ele tem uma personalidade forte, sabia? Assim, então, eu fico até feliz porque eu acho que ele gosta de vir pra cá, a gente se deu, a gente se dá bem. Se ele pegar uma professora que ele não se identifica, realmente ele não vai render.</i></p>
--	--	--	--	---

<p>P2 - Ela ajuda Miguel nos registros no que ele não consegue fazer, ela corta, cola no caderno, às vezes desenha. Ela é muito cooperativa. E ela sabe do banheiro, do lanche.</p>	<p><u>Lair é responsável pelos cuidados</u></p> <p>- Lair ajuda nas atividades motoras, alimentação e higiene.</p>	<p><u>Bom acompanhante</u> é aquele que é parceiro e ajuda a criança a fazer as coisas</p>	<p><u>Formação de atitude</u></p> <p>- Incentivo à compreensão e respeito dos alunos às necessidades de Miguel</p> <p>- Miguel tem maturidade para compreender quando é hora de tarefa e hora de brincar</p> <p>- Importância dos alunos aprenderem a ajudar e conversar com Miguel</p> <p><u>Lair conhece Miguel e ajuda a pensar em adaptações</u></p>	<p>P2 - <i>Aí eu falei, olha, é um prazer enorme vir pra piscina com vocês e assim, vocês já gostam, agora, tem uma pessoa aqui na sala que gosta mais ainda e aí eu escutei eles falarem: “É o Miguel!”. E ele tava lá, ficou todo contente. Eu adoro levar ele pra piscina. Ele ri e se diverte. E aí eu falei, pois é, vamos respeitar, porque se eu estou com o Miguel, eu tenho que prestar atenção de como é que ele está na bóia. Vocês têm que respeitar também, vocês não podem ficar pulando, eu não tenho como ficar olhando tudo. Então vamos ter consciência disso, é um dos dias mais felizes pra ele. Se vocês já gostam, pra ele é mais ainda. Aí um aluno disse: “É professora, porque aí ele se sente igual à gente dentro da piscina”. E eu disse: “É, ele é igual a vocês, só que ele tem algumas limitações”. Todo mundo começou a falar, é, a gente tem que ajudar, pode deixar que a gente não vai fazer mais. E aí eu coloco o que eu sou mesmo. Aquilo pra mim é muito emocionante mesmo!</i></p> <p>P2 - <i>Até os colegas falam, Miguel, olha, não está legal. Eu estava copiando o registro no quadro e um dos alunos levantou e disse Miguel, isto não está legal, não é hora disso, ninguém está rindo. Às vezes ele fica rindo pra ver se alguém ri, pra ver se dá pra tirar um pouquinho a atenção dos alunos. Então assim, o que você acha? No sentido assim, que eu não sou de aaahh! Mas eu falo, ô Miguel, ô, essa brincadeira não foi legal, como eu falo com o aluno que está do lado dele. Assim, ele tem muita maturidade pra ver que está todo mundo fazendo registro e ele está brincando. É formação de atitude, né, questão de responsabilidade.</i></p> <p>P2 - <i>Por isso que eu acho que essa conversa vai ser válida, vai aproximar mais a turma. Essa liberdade de sentar, conversar com ele. Sabe, quantas vezes eles ficam questionando. E às vezes eles não querem perguntar, às vezes eu fico sem graça. Então pode dar abertura, pode dar um clima melhor, se sentirem mais à vontade pra estar conversando com ele. Eu quero que a turma toda saiba da dificuldade e da ajuda. Eles já olham pra ver onde o Miguel está na cópia e dizem: olha, espera um pouco, deixa eu ajudar o Miguel aqui. Então, eu não apago o quadro todo até ele terminar no computador. Não é legal?</i></p> <p>P2 - <i>Ele tem comunicação com a Lair. Ela tem que estar aberta a me ajudar, porque ela conhece muito mais ele do que eu que estou chegando</i></p> <p>P2 - <i>Eu tenho exercício avaliativo pra terminar. Então eu conversei com a Lair e ela falou assim, vamos ver na educação física, porque ele adora a informática. Educação física não deixa de ser uma aula, mas a gente pensou, eu levo ele pra piscina uma vez por semana com a turma, não é? Ele vai sentir menos.</i></p>
---	--	--	--	--



**QUADRO 10 - TENSÕES DIALÉTICAS DO CONTEXTO INTERACIONAL ANO 2 – LAIR → MIGUEL**

FRAGMENTOS	PERMANÊNCIA	SIGNIFICADOS REGENTES	INOVAÇÃO	FRAGMENTOS
<p><i>Lair - Ele falou que tava muito cansado de tanto fazer registro. Ele não tava querendo ficar, falou como é que ele fazia para mudar de sala. Aí, um dia eu faltei e o pai dele foi no meu lugar, e achou a mesma coisa, muito cansativo, muita cópia, preocupação em fazer borda e escrever.</i></p> <p><i>Lair - É, termina que as tarefas acumulam. Tipo essas coisa que é ficar no computador, bem detalhista, ele quer fazer a borda no computador, se ela faz uns pontinhos no quadro, ele quer fazer os pontinhos iguais, tudo, aí termina acumulando, termina que ele tem que fazer, aí não sei, se ele tem que fazer ou se ele quer fazer porque sabe que a professora quer assim, porque não é nem só ele, todos, eles têm mesmo que deixar o caderno bonitinho.</i></p> <p><i>Lair - Eu fico pensando muito isso, às vezes eu falo “meu Deus eu estou tão cansada”, eu digo “ai meu pai, eu poderia deixar senhor, isso tudo”, mas aí quando eu penso no Miguel, não é nem pela questão financeira, entendeu, é porque eu gosto dele, eu não me vejo mais deixando o Miguel, não sei nem o que vai acontecer, porque ele fica, porque eu vejo que ele vai ficar sozinho, sem ninguém, entendeu? Só que a gente tenta e tenta e nunca consegue estar no ritmo. Ela fica perguntando pra mim, “O Miguel quer isso?”, “O Miguel gosta disso?”, alguma coisa assim que ele pode realmente responder, só que ela pergunta para mim. Só me pergunta se o Miguel está gostando, se ele tá feliz, coisas assim, mais desse tipo, não da parte pedagógica, entende?</i></p>	<p><u>Não adaptação das atividades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantidade de cópia é alta e é cansativo para Miguel</li> <li>- Preocupação com a forma</li> <li>- Miguel tenta atender a forma solicitada a todos</li> </ul> <p><u>Cansaço de Lair</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desânimo de Lair por não conseguirem acompanhar o ritmo das atividades.</li> </ul>	<p><b>Adaptação das atividades</b></p> <p>As atividades devem ser ajustadas ao potencial e limitações da criança.</p> <p><b>Comunicação com Miguel</b></p> <p>É possível aprender a conversar com Miguel.</p>	<p><u>Adaptação das atividades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lair visualiza algumas alternativas de adaptação à quantidade</li> <li>- Lair não sabe como orientar algumas tarefas de modo a manter a forma</li> <li>- É importante criar atividades em grupo</li> </ul> <p><u>Comunicação com Miguel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há pessoas que desejam aprender como conversar com Miguel</li> </ul>	<p><i>Lair - Ele perde muito tempo só registrando, às vezes eu vou para ajudar, senão ele passa a manhã todinha e ele não faz, então acho que poderia já haver algo pronto para ele igual vem as tirinhas, já vir o texto para ele, pelo menos alguma coisa.</i></p> <p><i>Lair - Ela fala assim “Lair, o Miguel tem que fazer o desenho para o dia tal”. Como vai desenhar? Aí eu faço. Ele escolhe a cor, o que quer, mas não é ele que desenha. Não dava pra ser outra coisa? Tem um caderno lá de geometria que é um terror, tem que fazer umas retas, tem que fazer não sei o quê, e o Miguel não fez isso, ele não consegue e eu não sei como pedir pra ele fazer.</i></p> <p><i>Lair - Eu acho que, assim, procurar trazer mais as crianças para junto, ao invés de tanto aquela distância daquelas cadeiras de registro, sentar mais, conversar mais, procurar ouvir, tem formas de ouvir a opinião do Miguel e de outras crianças, o que estão achando. Ele é super esperto, inteligente, devia ter na sala tempo para brincar mais, conversar mais, ter aquele momento mais com outras crianças.</i></p> <p><i>Lair - A menina da secretaria, chegou para mim e perguntou: “Lair, como você faz para conversar com o Miguel”. Aí eu falei, e ela disse “Mas que letras são essas?”, aí eu falei. Ela pegou um papel e escreveu as letras! Primeiro eu fui ensinando para ela como que é, “Olha, quando o Miguel faz assim ele quer perguntar”, e ela falou “Eu vou aprender”. Todo dia quando o Miguel lancha ela chega “E aí Miguel” e fala pra mim “Peraí, deixa eu ir sozinha”. Ela já tá começando, quer dizer, tá no caminho de como conversar com ele.</i></p>

Observa-se que o Contexto Interacional 1 é marcado por forte tensão dialética, a qual é caracterizada por conflitos interpessoais e intrapessoais. As entrevistadas partem de perspectivas, tanto da deficiência quanto do ensino, que se opõem, emergindo e se materializando em seus discursos e direcionamentos no processo de socialização de Miguel. A competência de Lair e sua diversa orientação para objetivos com relação a Miguel confrontam as certezas de P1, que adentra um processo de mudança inesperado e não premeditado, caminhando sob impacto.

Já o Contexto Interacional 2 é movido por uma perspectiva eussêmica da deficiência e visão dialógica de ensino. No entanto, embora P2 esteja direcionada a incluir Miguel em todas as atividades, Lair ainda se ressentido com a alta demanda de tarefas que envolvem uma maior eficiência motora do que a possível para Miguel. Nota-se que P2 abre-se ao novo e empenha-se para promover a inclusão de Miguel, enquanto Lair se desanima por não encontrar apoio no coletivo para a adaptação das atividades ao potencial e limitações de Miguel.

Em síntese, como o método de análise aplicado foi possível evidenciar a existência de controvérsias e contrariedades em ambos os contextos interacionais, denotando seu sistema de crenças e valores, além de indicar possíveis direcionamentos dos interlocutores no processo comunicativo, foco dos níveis de análise subsequentes.

## **6.2 Processo comunicativo**

Neste grupo, apresentam-se os resultados obtidos em relação ao processo comunicativo de Miguel e seus diversos interlocutores, classificando-se suas ações e estratégias, assim como a qualidade da mediação do outro e as dinâmicas dialógicas observadas nas interações comunicativas.

### 6.2.1 Ações comunicativas

Em um segundo nível de análise, as ações comunicativas dos participantes foram descritas e classificadas conforme os modos de comunicação, ou seja, à forma como ela se concretiza. Assim, as ações comunicativas foram classificadas em orais, gestuais ou escritas.

O material utilizado para a observação das ações comunicativas foram os filmes constituídos a partir do recorte de cenas, contemplando momentos de comunicação de Miguel com seus diversos interlocutores. Como já mencionado anteriormente, as ações comunicativas foram classificadas à luz de ações codificadas no estudo anterior da pesquisadora (Gil, 2004), adaptada a partir de outros estudos (Barrera e Vella, 1987; Hanzlik, 1990; Hanzlik e Stevenson, 1986), com a adição de novas ações, de acordo com a especificidade dos dados. Segue abaixo o quadro 11 que apresenta as ações encontradas e suas definições.

## QUADRO 11 – AÇÕES COMUNICATIVAS

Ações comunicativas de Miguel	Ações comunicativas do Mediador
<p><b>Ações orais</b></p> <p><u>Emissão de sons</u> – Som vocal de caráter dialetal, sem sentido linguístico.</p> <p><u>Vocalização</u> - Som vocal de caráter dialetal, com sentido linguístico a partir de pistas contextuais.</p> <p><b>Ações gestuais</b></p> <p><u>Sorriso</u> – Sorriso com sentido de satisfação, anuência ou concordância.</p> <p><u>Careta</u> – Cara feia ou resmungos com sentido de chateação ou discordância.</p> <p><u>Meneio de cabeça</u> - Sinal de afirmação ou negação com movimentos de cabeça.</p> <p><u>Mímica</u> - Uso de outros gestos convencionados com sentido linguístico e familiares ao mediador.</p> <p><u>Direcionamento do olhar</u> – Focalização visual de um objeto desejado.</p> <p><u>Atenção conjunta</u> – Busca ou manutenção do olhar no mediador durante o jogo comunicativo.</p> <p><u>Alcance</u> - Tentativa de alcance independe ou não da ação do mediador.</p> <p><u>Manuseio</u> – Tentativa ou manuseio de um objeto.</p> <p><b>Ações escritas</b></p> <p><u>Varredura oral de letras</u> – seleção de letras por meio de suas ações orais e gestuais, a partir de opções ofertadas pelo mediador.</p> <p><u>Escrita no computador</u> – escrita de intenções comunicativas no computador com teclado adaptado com gabarito e configurações de acessibilidade do Windows.</p>	<p><b>Ações orais</b></p> <p><u>Pergunta</u> – Ação verbal interrogativa.</p> <p><u>Comando</u> – Ação verbal voltada para dirigir a atividade da criança.</p> <p><u>Explicação</u> – Ação verbal explicativa.</p> <p><u>Afirmção</u> – Ação verbal afirmativa.</p> <p><u>Verbalização</u> – Uso de fala em tipos discursivos distintos de outras ações comunicativas descritas.</p> <p><b>Ações gestuais</b></p> <p><u>Alcance</u> – Alcance de um objeto para disponibilizá-lo à criança ou retirá-lo de seu alcance.</p> <p><u>Manuseio</u> – Manuseio de objeto ou do posicionamento da criança com a intenção de facilitar a exploração do ambiente pela criança.</p> <p><u>Posicionamento</u> – Posicionamento da criança ou de si mesmo com a intenção de obter ou facilitar a atenção conjunta.</p> <p><u>Direcionamento do olhar</u> – Focalização visual em um objeto desejado ou situação.</p> <p><u>Atenção conjunta</u> – Busca ou manutenção do olhar na criança durante o jogo comunicativo.</p> <p><u>Mímica</u> - Uso de outros gestos convencionados entre a díade com sentido linguístico e familiares ao mediador.</p> <p><u>Meneio de cabeça</u> – Sinal de afirmação ou negação com movimentos de cabeça.</p>

Observou-se um predomínio de ações comunicativas gestuais no repertório de Miguel, o que já era esperado em virtude de sua dificuldade em controlar voluntariamente os movimentos, tornando sua produção oral ininteligível. As ações comunicativas são recursos da criança construídos com seus interlocutores por meio da interação comunicativa que possibilitam a sua expressão. É importante ressaltar que essas ações são observadas em seu processo comunicativo na forma combinada (duas ou mais ações: sorriso + direcionamento do olhar + vocalização, por exemplo), o que compõe suas estratégias comunicativas, a qual seleciona, conforme a possibilidade compreensiva de seu interlocutor, foco do próximo nível de análise.

Como novidade, nota-se a possibilidade de ações escritas que não compunham seu repertório no estudo anterior, na medida em que Miguel ainda não estava alfabetizado.

Embora seus interlocutores também utilizem ações gestuais, há um uso predominante de ações orais, com destaque à pergunta, a fim de ajustar seu discurso às possibilidades expressivas de Miguel. As ações gestuais que predominam são as de manuseio e alcance, por se relacionarem à mediação da ação de Miguel no ambiente, à medida que ele necessita de ajustes constantes do posicionamento, alcance e manipulação dos objetos por terceiros. Destaca-se ainda a necessidade de uma flexibilização do olhar do interlocutor para a identificação dessas ações comunicativas, no sentido de aceitar aproximações dialetais das ações comunicativas de Miguel em relação às ações sociais convencionais de comunicação, em virtude da interferência de movimentos involuntários em suas ações motoras. Esses aspectos também foram observados no estudo anterior da pesquisadora (Gil, 2004). Exemplificações das ações comunicativas são apresentadas em quadros com fragmentos das transcrições das sequências dialógicas na seção da Discussão dos Resultados.

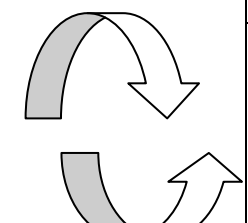
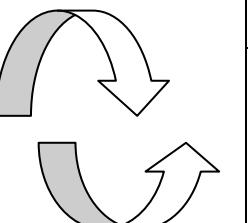
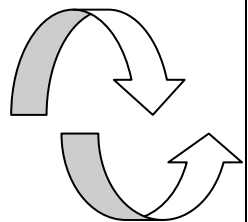
### 6.2.2 Dinâmicas dialógicas

Por meio da análise das sequências dialógicas, observou-se o uso de diferentes estratégias comunicativas por Miguel, conforme a qualidade da mediação do interlocutor de sua comunicação, destacando que esse ajuste mútuo constituiu diferentes dinâmicas dialógicas a partir do nível de familiarização entre ambos.

O quadro 12 apresenta os tipos de estratégia de Miguel e mediação do interlocutor nas 1ª e 2ª colunas, e as dinâmicas dialógicas constituídas na 3ª coluna, separada por uma fronteira. Em uma leitura no sentido das linhas, observa-se o ajuste mútuo entre os interlocutores, de acordo com a familiarização do interlocutor às ações comunicativas de Miguel. À leitura dirigida por colunas, apresentam-se a descrição e classificação das estratégias comunicativas, modos de mediação e dinâmicas dialógicas.

Destaca-se a construção das habilidades comunicativas da criança, conforme o desenvolvimento da linguagem no curso do desenvolvimento na 1ª coluna. A 2ª coluna traz a apropriação de formas de mediação nesta condição peculiar de comunicação, de acordo com o direcionamento da pessoa em reconhecer a criança como um interlocutor ativo e buscar se familiarizar com suas ações e estratégias comunicativas. Esses processos de construção estão representados por uma seta à esquerda do quadro. As setas em curva pretendem representar o caráter de mobilidade em espiral, isto é, a transitividade entre as distintas dinâmicas dialógicas, possibilitada pela construção das estratégias de comunicação e modos de mediação e pela familiarização entre interlocutores, o que é alcançado com a intercomunicação dialógica.

C  
O  
M  
U  
N  
I  
C  
A  
Ç  
Ã  
O  
-  
M  
E  
D  
I  
A  
Ç  
Ã  
O



QUADRO 12 – DINÂMICAS DIALÓGICAS		
Estratégias de Miguel	Estratégias do interlocutor	Dinâmicas dialógicas
<p><b>Comunicação indicial</b> Uso de expressões faciais, emissão de sons, direcionamento do olhar, atenção conjunta e/ou alcance para manifestar desejo de se comunicar e fornecer indícios de sua intenção comunicativa.</p>	<p><b>Mediação indutiva</b> Significação por indução da intenção comunicativa da criança expressa por gestos inespecíficos ao interlocutor, que se apóia em suposições oriundas da própria experiência ou leitura da situação.</p>	<p><b>Intercomunicação indicial</b> Caracterizada por uma baixa familiarização do interlocutor às estratégias comunicativas da criança, predominando a comunicação indicial e mediação indutiva. Pode atender à expressão de estados afetivos da criança em uma determinada situação do contexto imediato, mas não permite o esclarecimento de suas motivações, sem apoio nos outros níveis de mediação. São comuns choques de turnos, equívocos interpretativos e quebras na comunicação, sem a possibilidade de retomada para a negociação de significados.</p>
<p><b>Comunicação contextual</b> Uso de mímicas, vocalizações, meneio de cabeça ou ações combinadas para responder a perguntas fechadas do interlocutor, apoiando-se no conhecimento do interlocutor sobre suas ações comunicativas e seus contextos.</p>	<p><b>Mediação dedutiva</b> Significação por dedução da intenção comunicativa da criança expressa por gestos convencionados com o interlocutor para responder de modo afirmativo ou negativo às suas perguntas fechadas, que se apóia em premissas oriundas de seu conhecimento dos contextos da criança.</p>	<p><b>Intercomunicação contextual</b> Caracterizada por uma média familiarização do interlocutor às estratégias comunicativas da criança, predominando a comunicação contextual e mediação dedutiva. Demanda mudanças no discurso do interlocutor (uso de perguntas fechadas) para se ajustar às possibilidades expressivas da criança e conhecimento de seus contextos. Atende à expressão de desejos, opiniões ou fatos ocorridos, conforme a exploração de temas pelo interlocutor.</p>
<p><b>Comunicação simbólica</b> Uso da varredura oral de letras para a construção de palavras visando ao esclarecimento de sua intenção comunicativa ao interlocutor, usando ações combinadas e mudando de estratégia para agilizar o jogo dialógico, conforme as possibilidades compreensivas do interlocutor de sua comunicação.</p>	<p><b>Mediação abdutiva</b> Significação por abdução da intenção comunicativa da criança expressa por varredura de letras ofertada pelo interlocutor, que se abre à negociação de um significado não esclarecido somente com apoio em suposições ou premissas, podendo transitar entre os outros níveis de mediação para agilizar o processo comunicativo.</p>	<p><b>Intercomunicação dialógica</b> Caracterizada por uma alta familiarização do interlocutor às estratégias comunicativas da criança, predominando a comunicação simbólica e mediação abdutiva. Demanda ajustes mútuos constantes e serve à expressão de qualquer intenção comunicativa da criança. Permite a negociação de significados na medida em que a criança é reconhecida pelo interlocutor também como um interlocutor ativo.</p>

Ressalta-se que, embora todos os tipos de comunicação, mediação e intercomunicação tenham sido evidenciados nos contextos interacionais, parte desta classificação também se baseia em resultados do estudo anterior da pesquisadora (Gil, 2004), no que diz respeito à noção de desenvolvimento das habilidades comunicativas e mediacionais, o que não seria possível observar somente por meio da análise dos dados empíricos construídos durante esta pesquisa.

## 7.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção discute o processo comunicativo entre Miguel e seus interlocutores, de modo relacionado aos contextos interacionais, e apoiado nos seguintes eixos de reflexão:

- 1) Os significados que compõem o conceito de deficiência dos interlocutores de Miguel, relacionando-os às vozes do discurso hegemônico e não-hegemônico;
- 2) Os direcionamentos dos interlocutores ao processo de socialização e comunicação de Miguel;
- 3) O processo comunicativo vivenciado por Miguel e seus interlocutores.

### 7.1 Contexto interacional do Ano 1 e Processo comunicativo P1 ↔ Miguel

Como já mencionado, o Contexto Interacional do Ano 1 é marcado por forte tensão dialética, à medida que as entrevistadas partem de perspectivas, tanto da deficiência quanto do ensino, que se opõem, emergindo e se materializando em seus discursos e direcionamentos ao processo de socialização e comunicação de Miguel.

O conceito de deficiência de P1 é composto, de modo predominante, por significados que circulam no discurso hegemônico sobre essa condição, tais como: incapacidade de aprender, dificuldade em compreender regras sociais, inadequação social, sofrimento, misericórdia e fatalidade. Observa-se, inclusive, ambivalência e dificuldade em concretizar por meio de enunciações um nome para essa condição.

*P1 - Eu acho que, às vezes, ele quer, assim, tampar aquele...o lado da...do problema dele, né, porque ele quer fazer tudo né, e não é por aí! (...) Mas, é muito bom, o Miguel é uma criança muito carinhosa, dócil, aceita muitas coisas, né, ele é uma criança feliz. Apesar dos pesares, ele não se abateu, também ele é muito novo pra pensar nisso, tanto que ele é bem tranquilo. (Quadro 7).*

Seu conceito de deficiência é confrontado com o evidente potencial cognitivo de Miguel, pela competente mediação da comunicação e cuidados de Lair, além das pressões do coletivo que se concretizam no discurso e ações inclusivos e tensionados em direção à quebra de qualquer padrão de normalidade e obrigatoriedade das escolas em acolher, adaptar-se e atender as singularidades de todos.

A inclusão de Miguel em sua sala de aula também eclode um processo de atualização do conceito de P1 sobre o ensino, na medida em que se vê em uma situação de ensino-aprendizagem na qual não sabe o que fazer, embora se considere uma profissional reconhecidamente experiente. Sua ação pedagógica autoritária, por vezes até “monológica” de ensino, revelada por sua predominante preocupação em conhecer e aplicar o método, organização do trabalho, ensinar conteúdos do modo tradicional,

cumprimento de tarefas, exigência de forma, e manutenção da disciplina e rotina, dificulta uma inclusão efetiva de Miguel no coletivo.

Desta forma, P1 é compelida a um processo de mudança inesperado, desconhecido e ameaçador, o que se nota por meio da concretização de enunciações e ações controversas e ambivalentes, direcionando, de modo segregativo, o processo de inclusão de Miguel, o que restringe suas condições de socialização.

Embora seja de praxe a solicitação de relatórios médicos para efetivação de matrícula, ou ainda a busca destas informações juntamente à coordenação ou família, evidencia-se um desconhecimento de P1 em relação à patologia, além de um não-movimento no sentido de buscar se informar e conhecer suas manifestações em Miguel. Nota-se que P1, também não conseguiu se familiarizar com formas de comunicação de Miguel mais efetivas ao longo do ano, acarretando uma significativa dificuldade para avaliar as ações ou situações nas quais Miguel esteja envolvido, gerando equívocos interpretativos e conflitos para si.

P1 relata diversas situações em que percebe a necessidade de estabelecer limites a Miguel no que diz respeito a suas “atitudes”, descritas por ela como “puxar o cabelo”, “brincar de língua” ou “não parar quieto” que, provavelmente, são repercussões de sua movimentação involuntária. Em função de seu desconhecimento da patologia e seus significados construídos sobre a deficiência, supõe razões como teimosia ou possível libido a essas ações de Miguel, desconsiderando os interesses típicos da faixa etária, e evidenciando significados de desinibição e inadequação social associadas ao seu conceito de deficiência, no momento da entrevista (Lapa, 1995; Omote, 1991, 1994; Pessotti, 1984; Silva, 1986).

*P1 - Porque assim, no ensaio (de formatura) mesmo, ele queria fazer de tudo, né, ele ficou se mexendo, falei pra ele que ele ia ficar no lugar quietinho, só ia pro centro quando fosse pra fazer alguma coisa. Ele não gostou, ficou bravo comigo. Eu disse pra ele que não adianta, aqui tem limite.*

*P1 - Às vezes puxar o cabelo da criança, sabe umas brincadeiras, o negócio com a Luiza (aluna que mais se aproxima de Miguel), sentar no colo, ficar brincando de língua(...)se eu deixar, hoje é ela, depois outra. (Quadro 7)*

Em relação ao direcionamento de P1 às situações do cotidiano escolar, observa-se que ela destaca as limitações de Miguel ao invés de potencializar e desenvolver suas habilidades. Por estar sob impacto, sente-se desafiada pela avaliação depreciativa de Miguel sobre as suas propostas de atividade, e estabelece uma relação de concorrência com ele, enfocando conteúdos que considera muito avançados para as crianças em processo de alfabetização, de modo descontextualizado, sem explorar lógicas de pensar.

*P1 - Porque, assim, no início ele dizia que estava tudo muito bobo. Ah, é? Tudo bem! Já que você acha que tá tudo muito bobo, eu vou começar a puxar mais com você. Aí, eu comecei a puxar mais, eu comecei a dar análise morfológica pro Miguel. Ele sabia, né, o que é substantivo, adjetivo. E quando eu comecei com centena, com milhar, porque eu vi que ele já estava fazendo somas grandes, então você vai colocar no quadro de valor de lugar (QVL). Aí, ele foi embora, você sabe que ele pegou muito rápido? Mas, aí ele não gostou. No início, ele achou assim meio trabalhoso, porque aqui tudo tem os seus símbolos e ele tinha que por em cima. Aí, eu falei pra ele, já que você vai estudar numa escola montessoriana, tem que seguir as regrinhas. No quadro de valor de lugar (QVL) também tem as cores. Então, eu falei pra ele,*



*aqui a gente tem o respeito, mas você tem que respeitar a gente também, você tem que fazer do jeito que é pra ser feito. Aí ele já não tava gostando porque, aí eu comecei a passar mais trabalho pra casa, a puxar mais aqui na sala. Então, ele sentiu que o negócio tava começando a ficar difícil. Acho que ele queria mesmo era moleza! (Quadro 7)*

Seus significados são confrontados, novamente, na medida em que se surpreende com a facilidade de Miguel em compreender tais conceitos, e o que se enfatiza é a rigidez da forma, e um aumento da quantidade. É preciso destacar a complexidade da execução da tarefa no formato desejado, uma vez que requer uma longa sequência de operações para a edição do registro no computador por Miguel, porque a movimentação involuntária interfere significativamente em sua ação motora, sendo necessária a reorganização de seu posicionamento ao digitar cada tecla, o que remete a um desgaste físico e necessidade de maior disponibilização de tempo.

A insistência de Miguel em concluir a tarefa, cumprindo o formato solicitado, é compreendida por P1 como uma obstinação pela perfeição e desejo da criança em desviar sua atenção dos outros para ela. Não é possível conhecer o significado que rege a ação de Miguel, mas pode-se sugerir que seja a busca do reconhecimento de seu trabalho por P1, como qualquer criança de 6 anos. Para concluir a tarefa necessita de mais tempo, o que também não é permitido por P1. Logo, nota-se que P1 gera um problema sem solução, pois para Miguel atender à forma requerida necessita, no mínimo, de alteração do tempo. P1 acaba enfatizando os significados do discurso hegemônico, historicamente construídos, no que diz respeito à ineficiência e lentidão, ao invés de propor adaptações ou ajustes que promovam uma inclusão efetiva.

O significado da lentidão em seu conceito de deficiência concretiza-se, de modo redundante, em suas enunciações e ações. Perante as propostas inclusivas da coordenação em avançar Miguel para o ano subsequente, ajustar a quantidade de tarefas ou fazer cópias reprográficas para ele não são autorizadas por P1, que retoma, em seu discurso, uma suposta preocupação com o que denomina “formação de atitudes”. Em suas palavras,

*P1 - Aí eu pensei sobre a Xerox. Eu comecei a fazer os registros, ele concluía, se não concluía, faltava pouca coisa, algumas palavrinhas, coisa mínima. Aí, eu achei assim, não há necessidade disso porque o que eu pensei, no comodismo: eu começar a xerocar, dava pro Miguel e ele não ia fazer nada, digitar nada. Até então não precisou, ele tava concluindo. Às vezes acontece dele não concluir, aí leva pra casa e termina. (Quadro 7).*

Portanto, efetivamente não há acolhimento de nenhuma adaptação quanto à forma nem à quantidade. Em geral, nota-se que, enquanto o contexto a tensiona na direção oposta, P1 está orientada para a permanência do discurso hegemônico no contexto escolar, evidencia as limitações motoras de Miguel ao contrário de se direcionar no sentido de conhecê-lo, observar suas habilidades, refletir e partilhar idéias sobre possíveis ações inclusivas, o que restringe as suas condições de socialização.

Pode-se afirmar que se materializa um modelo de integração, no qual a criança deve ser capaz de atender as exigências escolares e a família deve prover todos os recursos para que ela se adapte à escola, modelo educacional baseado no princípio de normalização e fomentado por uma perspectiva individualista da deficiência: o problema é do indivíduo e de sua família (Mantoan, 1998; Sassaki, 1997; Jannuzzi, 1985; Lapa, 1995). Desta forma, Miguel é acompanhado por uma cuidadora em tempo

integral que, a princípio, tem o papel de prestar os cuidados básicos em relação à alimentação, vestuário e higiene, além de auxiliar, quando não, executar as tarefas motoras por Miguel. Aprofundaremos a discussão sobre Lair mais adiante, todavia salienta-se a presença de ambiguidades e ambivalências concretizadas nas enunciações e ações de P1 em relação à sua pessoa e atuação.

*P1 - Ela é uma acompanhante que não atrapalha o meu ritmo de sala de aula. Porque assim, eu já tive uma, daquela criança com Down que ela falava, ela se intrometia. “Olha, ela não vai dar conta de fazer isso, ela não vai fazer assim e vai fazer assim”. Não, eu falei assim, não, ela tem que fazer do jeito que eu tô falando. Sabe, esse tipo de gente. Ela tem que fazer do jeito que eu tô falando. A Lair, não, está sempre disposta, procurando, ela se vira. E você precisa ver o caderno dele, a organização, o capricho dela colar, eu gosto muito dela (Quadro 7).*

Lair não tem autonomia nem é autorizada por P1 a propor ou alterar as tarefas, mas demandada a procurar e fornecer alternativas para que sejam cumpridas todas as exigências quanto à forma e quantidade. Ademais, por P1 não conseguir assumir claramente a responsabilidade de uma intervenção pedagógica voltada a Miguel, Lair passa também a desempenhar a função de mediar e negociar a construção dos significados e do conhecimento. Ainda são de sua responsabilidade as tarefas atrasadas, os desenhos, o registro no caderno, o uso da tesoura e régua, dentre outros instrumentos. No entanto, Lair não é autorizada a interferir no ritmo da sala de aula nem expandir sua ação aos demais alunos, vivenciando as práticas que são autorizadas pelo coletivo (Bruner, 2002).

*Lair - Tinha uma criança que sempre me procurava e eu ficava naquela questão: eu falo ou não falo. Antes eu ia mais e ajudava. Só que teve uma vez que veio um amiguinho do Miguel, e falou “Lair, como que é isso aqui?”. Ai quando eu fui falar, a professora falou assim “Marcos, a Lair agora que é a sua professora?”. Então, o que eu entendi? Tipo assim, ela que é para tirar as dúvidas e explicar. Só que pro Miguel, eu que explico tudo, né? (Quadro 8).*

Complementando com anotações do diário de campo, a pesquisadora observou que por duas vezes Lair se atrasou para chegar à escola por motivo de greve de ônibus. Nessas ocasiões, Miguel ficou em sua cadeira de rodas, observando as atividades em desenvolvimento à distância, até a chegada de Lair. P1, mais uma vez, explicita seu direcionamento segregativo com apoio no discurso hegemônico (Volochinov, 1986).

Depreende-se desse fato e dos relatos de P1 que a Lair é atribuída a responsabilidade exclusiva de propiciar e organizar a participação e inclusão de Miguel nas atividades escolares, o que revela a aplicação de um modelo integracionista e não inclusivo de educação, uma inclusão exclusiva ou uma exclusão inclusiva.

Em síntese, o direcionamento de P1 ao processo de inclusão de Miguel, concretizado em suas enunciações e ações, está orientado à permanência do discurso hegemônico neste contexto, reforçando significados sobre a deficiência que reverberam a ineficiência dessas crianças, sua impossibilidade de alcançarem uma autonomia, estando predestinadas à dependência, caridade e sofrimento ao longo de suas vidas (Volochinov, 1986, Bakhtin, 1992; Lapa, 1995). Ademais, P1 não acolhe nem promove nenhuma adaptação efetiva, restringindo as condições de socialização de Miguel.

É preciso destacar que P1 não consegue avaliar a situação, no que diz respeito a perceber, de modo consciente, o impacto de sua orientação segregativa nas condições de socialização de Miguel. A redundância das forças do discurso hegemônico de segregação, sua reduzida experiência com a deficiência e suas circunstâncias, e os significados construídos sobre sua própria atuação profissional estão em embate dialético com a realidade que vivencia (Volochinov, 1986; Bakhtin, 1992). Ela também não encontra apoio no coletivo, pois não há um espaço compartilhado efetivo para negociar e atualizar os próprios significados em outra direção. P1 está impactada e não consegue colocar em xeque os próprios significados e se aventurar sozinha neste caminho desconhecido com destino indeterminado, pois “toda experiência é uma viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta. É também um perigo”(Kohan, 2000). Sem apoio do coletivo, P1 não conseguirá correr esse perigo.

Já se disse que a legislação é ambígua, permitindo tanto a cristalização de modelos tradicionais, bem como a mudança e a inovação (Torezan, 1999) e as políticas públicas não abarcam, de modo igualitário, todas as pessoas envolvidas nessa situação. Ao professor que se vê em uma situação como P1, resta encontrar um espaço para a negociação de significados dentro da própria escola, o que não é observado durante a construção dos dados empíricos, nem mesmo da coordenação, que atua à distância e não promove situações para a negociação de significados de P1. O resultado desse embate de vozes é a permanência do discurso hegemônico de segregação, atualizando as forças centrípetas (Volochinov, 1986).

Esta realidade contraditória também se explicita no processo comunicativo de Miguel no Ano 1, já que as enunciações são construídas e concretizam nossos significados sobre a pessoa para qual nos dirigimos (Bakhtin, 1992). Embora haja uma preocupação com a comunicação de Miguel desde o início do ano, ainda se evidencia um estranhamento de P1 às suas formas de comunicação ao final do ano letivo. Em suas palavras,

*P1 – O Miguel falava, assim, só com maneira dele olhar que eu sabia que era um sim ou um não, então se estava agradando ou não. Aí com o tempo eu fui aprendendo, então assim hoje eu ainda não sei de nada praticamente, não sei muita coisa, mas hoje eu sei me virar, pelo menos sei me virar. Quando eu falo alguma coisa que ele não gosta, ele olha pra mim de cara feia, às vezes dá língua.*

P1 ainda apresenta uma baixa familiarização às estratégias comunicativas de Miguel, estabelecendo uma mediação indutiva apoiada em suposições reguladas por sua construção de significados sobre a deficiência e ensino. Possivelmente, por não reconhecê-lo como interlocutor ativo, uma pessoa que tenha algo interessante para lhe dizer (Santos, 2000), ou ainda por não conseguir confrontar-se com a própria inabilidade, P1 não se apropria de outras formas mais efetivas de comunicação com ele durante o ano letivo e não autoriza a expansão de sua comunicação no coletivo (Bruner, 2002, 1990). Desta forma, não é possível a P1 esclarecer suas intenções comunicativas nem retomar a negociação de significados perante a quebra da comunicação (Matusov, 2007). Ademais, P1 nem se direciona ao objetivo de ouvir a sua voz, o que poderia fazer com Lair no papel de intérprete, o que é possível a um interlocutor familiarizado que se detém a traduzir literalmente a intenção comunicativa por meio da decodificação de cada ação comunicativa.

Durante a construção dos dados empíricos, observou-se que P1 raramente se aproximou de Miguel ou a ele se dirigiu, reforçando, no contexto, significados relacionados à não-comunicação *de* e *com* Miguel. Seu direcionamento reforça o discurso hegemônico em relação à deficiência, o que também se concretiza no jogo dialógico, ecoando características da dinâmica polifônica (Volochinov, 1986) e a qualidade de sua intervenção perante situações que remetem à segregação de Miguel, como exemplificado nos quadros 13 e 14, que também apresenta a dinâmica dialógica do tipo Intercomunicação Indicial. Sugere-se, também, a observação da classificação das ações comunicativas de Miguel e de seus interlocutores, além do frequente uso de gestos e de ações combinadas por ele, assim como há um predomínio de ações orais do tipo pergunta, e gestuais de manuseio, por seus interlocutores, conforme descrito nos Resultados.

<b>QUADRO 13 – INTERCOMUNICAÇÃO INDICIAL ( I )</b>			
<b>N</b>	<b>LOCUTOR</b>	<b>SEQUÊNCIA DIALÓGICA</b>	<b>AÇÃO COMUNICATIVA</b>
	<b>Contexto:</b> Lair e Miguel estão sentados no tapete, um de frente para o outro. Lair desenvolve atividade de matemática (números ordinais até 100) durante o Trabalho Pessoal. O material utilizado é uma cesta com cartões plastificados contendo números cardinais e ordinais. Após ter explorado o material com Miguel, inicia o registro da tarefa no caderno, o qual é acompanhado por Miguel com o olhar. Lair coloca um dos cartões no colo de Miguel.		
1	Miguel	Pega o cartão e põe na boca.	Alcance
2	Lair	Coloca outro cartão no colo de Miguel, tira o cartão que está em sua boca e junta-o com o outro no colo de Miguel.	Alcance e Manuseio
3	Miguel	Olha para Lair.	Atenção conjunta
4	Lair	Volta a escrever no caderno.	Manuseio
5	Miguel	Pega os dois cartões e põe na boca, olhando para o caderno onde Lair faz o registro.	Manuseio e Direcionamento do olhar
6	Lair	Coloca outro cartão no colo de Miguel e novamente tira os cartões que estão em sua boca e fala: “Não faz isso, Miguel! É para você segurar, tá bom?”.	Alcance, Manuseio e Comando
7	Miguel	Junta os três cartões com dificuldade, abaixa bem a cabeça e consegue pegar os três cartões com a boca. Olha para Lair e ri gargalhando com os cartões na boca.	Manuseio, Atenção conjunta e Sorriso
8	Lair	Lair tira os cartões e fala: “Você está brincando, é? Mas, cuidado, pode acabar estragando”.	Manuseio, Explicação
9	Luiza	Passa por trás de Miguel, fazendo cafuné em sua cabeça e diz: “Olha, o Miguel quer ser cachorrinho, né Miguel?”.	Atenção conjunta e Pergunta
10	Miguel	Olha para Luiza e sorri.	Atenção conjunta e Sorriso

11	P1	Olha para ver o que está acontecendo.	Direcionamento do olhar
12	Luiza	Abaixa-se para olhar Miguel no rosto e pergunta: “Você quer ser um cachorrinho?”	Atenção conjunta e Pergunta
13	Miguel	Mantém o olhar em Luiza e sorri.	Atenção conjunta e Sorriso
14	Luiza	Olha para Lair e diz: “O Miguel quer ser cachorrinho, ele pegou o material com a boca”.	Atenção conjunta e Afirmação
15	Lair	Olha para Miguel e diz: Já falei, Miguel, não põe na boca!	Atenção conjunta e Comando
16	P1	Olha para ver o que está acontecendo.	Direcionamento do olhar
17	Luiza	Levanta-se, guarda um lápis, volta a agachar-se, ficando na posição de gato para olhar para Miguel. Aproxima-se de Miguel, dizendo: “Miguel, você quer ser um cachorrinho, não quer?”, enquanto meneia a cabeça afirmativamente.	Atenção conjunta, Pergunta e Meneio de cabeça
18	Miguel	Meneia a cabeça negativamente, sorrindo, e segura os cartões com a mão.	Meneio de cabeça, Sorriso e Manuseio
19	Marcos	Passa por trás de Miguel para guardar lápis na estante também	
20	Miguel	Levanta a cabeça para dirigir o olhar e ver quem está passando.	Direcionamento do olhar
21	Luiza	Levanta-se e fala para Marcos: “Miguel quer ser cachorrinho.	Afirmação
22	Marcos	Guarda o material e volta ao seu tapete, não respondendo a Luiza e sem olhar para Miguel.	
23	P1	Luiza, já terminou o registro? Volta para o seu lugar, anda logo!	Pergunta
24	Luiza	Andando, volta ao seu lugar.	
25	Lair	Continua registrando a tarefa no caderno.	Manuseio
26	Miguel	Mantém o olhar no caderno e segura os cartões com a mão.	Direcionamento do olhar e Manuseio
27	Luiza	Aproxima-se de novo, abaixa-se, pega os cartões, põe na boca do Miguel, olha para Lair e diz: “Olha, o Miguel quer ser cachorrinho!”, olhando para Marcos.	Manuseio, Atenção conjunta e Afirmação
28	Miguel	Segura o cartão com a boca, olha para Lair, sorrindo.	Manuseio, Atenção conjunta e Sorriso
29	Marcos	Miguel!!!!	Verbalização
30	P1	Olha para ver o que está acontecendo e diz: Foi Luiza que pôs na boca dele, não foi, Lair? Sai daí, Luiza, vai fazer as suas coisas! Por isso que você ainda não está lendo tudo.	Direcionamento do olhar, pergunta, Comando e Afirmação

31	Luiza	Levanta-se e volta ao seu lugar, dizendo: “Ele também põe na boca sozinho quando ele quer”.	Explicação
32	P1	Chega! Vá terminar sua tarefa.	Comando

Observa-se que P1 ainda desconhece as estratégias comunicativas de Miguel; suas ações comunicativas, para ela, são inespecíficas e não se instaura, efetivamente, um processo comunicativo produtor. Miguel faz uso de ações combinadas que não são compreendidas por seus interlocutores, a não ser para Lair.

Uma possível interpretação desta situação seria: Lair está ocupada fazendo o registro no caderno por Miguel que, por sua vez, não tem o que fazer, a não ser esperar; que inventa uma brincadeira com suas possibilidades de movimento, inicialmente, para si. Luiza coloca-se na brincadeira e a significa, conforme suas experiências anteriores e talvez por ver Miguel como uma criança menor, visto sua dependência física e impossibilidade da fala, pelo que é repreendida por P1, sem uma referência direta à situação específica, mas com uma conotação depreciativa de sua habilidade leitora (linhas 30 a 32).

O não-negociado e a intervenção de P1 reforçam a idéia de invisibilidade (Moscovici, 2007) e segregação de Miguel no contexto, pois aqueles que se aproximam são repreendidos de alguma maneira. Revelam ainda um desconhecimento de sua parte sobre possíveis estratégias de intervenção, sugerindo uma dificuldade em avaliar as ações de Miguel e situações interacionais das quais participa, assim como uma negociação de significados autoritária, por não abrir espaço para a negociação de significados, excluindo todos os participantes diretos, Miguel, Luiza e Lair.

Observou-se, durante a construção dos dados empíricos, que Luiza é uma das únicas e a criança que mais se aproxima de Miguel, reconhecida por P1 como uma criança com dificuldade de aprendizagem. Nota-se sempre uma modulação do discurso de Luiza e brincadeiras voltadas a crianças mais novas, o que pode estar relacionado a um significado que associa a dependência física e a não presença de fala a ações típicas uma criança menor, e não surpreende, visto a sua, ainda pequena, experiência de vida. No entanto, esses significados podem ser reforçados na direção da não-autonomia de Miguel, mediante a negociação autoritária de P1 que dissimula suas motivações, não reconhece Miguel como respondente e não abre a negociação perante a enunciação de Luiza.

O próximo quadro explicita outra situação interacional de Interação Indicial, na qual pode se observar a não-concessão de turno da fala a Miguel.

N	QUADRO 14 – INTERCOMUNICAÇÃO INDICIAL ( II )	
	LOCUTOR	SEQUÊNCIA DIALÓGICA
	Contexto: Todos estão sentados em círculo na linha, Miguel de frente para P1, do outro lado da roda, Luiza ao lado de Miguel. P1 apresenta a tarefa (bingo de matemática) que será realizada e as crianças dirigem o olhar a ela, ouvindo as explicações. Lair não participa da atividade, pois está	

	arrumando o computador.	
1	P1	Essa ficha tem uns quadrados, vocês estão vendo? Na primeira linha, vocês vão colocar os números entre 20 e 30. Quais são os números que moram entre 20 e 30?
2	Crianças	21,22,23,24,25,26,27,28,29
3	Luiza	Faz cafuné na cabeça de Miguel, olhando para ele, sem responder à professora.
4	Miguel	Mantém o olhar na professora e emite sons ininteligíveis.
5	P1	Na 2ª linha, vocês vão colocar os números entre 30 e 40. Quais são os números que moram entre 30 e 40?
6	Crianças	31, 32, 33,34,35,36,37,38,39
7	P1	Entenderam? Então vamos começar o registro. João.
8	Miguel	Mantém o olhar na professora e emite sons ininteligíveis.
9	João	Levanta-se para pegar a sua ficha e vai para a carteira.
10	Miguel	Fica de joelhos, começando a se deslocar para frente.
11	Luiza	Põe a mão no ombro de Miguel, faz pressão para baixo, colocando-o sentado de novo.
12	Miguel	Olha para Luiza e vocaliza gritando.
13	P1	Que foi, Miguel?, diz rindo.
14	Miguel	Olha para a professora e sorri, ajustando seu posicionamento.
15	P1	Você vai querer começar a falar gritando? - diz, sorrindo.
16	Miguel	Mantém o olhar na professora.
17	P1	Marcos.
18	Marcos	Levanta-se para pegar a sua ficha e vai para a carteira.
19	Miguel	Fica de joelhos e começa a se deslocar em direção à professora.
20	P1	Ana.
21	Ana	Levanta-se para pegar a sua ficha e vai para a carteira.
22	Miguel	Continua se deslocando de joelhos, lentamente.
23	P1	Maria.
24	Maria	Levanta-se para pegar a sua ficha e vai para a carteira.
25	Miguel	Continua se deslocando de joelhos, lentamente.
26	P1	Paulo.
27	Paulo	Levanta-se para pegar a sua ficha e vai para a carteira.
28	Miguel	Continua se deslocando de joelhos, lentamente.

29	P1	Lucas.
30	Lucas	Levanta-se para pegar a sua ficha e vai para a carteira.
31	Miguel	Continua se deslocando de joelhos, lentamente.
32	Luiza	De joelhos, sai atrás de Miguel, imitando o seu jeito de deslocar.
33	P1	Natália.
34	Natália	Levanta-se para pegar a sua ficha e vai para a carteira.
35	Miguel	Continua se deslocando de joelhos, desequilibra-se, mais ou menos no meio do círculo, e quase cai.
36	P1	Mário.
37	Mário	Levanta-se para pegar a sua ficha e tenta ajudar Miguel, segurando-o pelo braço.
38	Miguel	Miguel se desequilibra e cai.
39	Crianças	Ai, Miguel! Morreu! Morreu!
40	P1	Você acaba se machucando, hein? Você quer pegar a sua ficha, é?
41	Miguel	Assume a posição de joelhos novamente, com a ajuda de uma auxiliar, e meneia a cabeça afirmativamente.
42	P1	Rebeca.
43	Rebeca	Levanta-se para pegar a sua ficha e vai para a carteira.
44	Miguel	Torna a se deslocar de joelhos, até chegar próximo à professora e tenta pegar uma das fichas que estão no chão.
45	P1	Cuidado pra não amassar, hein?
46	Lair	Pega a ficha, pega Miguel do chão e coloca na cadeira de rodas para levá-lo ao computador para registro da tarefa.
47	P1	Deu certo? O computador ficou bom? – pergunta a Lair
48	Lair	Ficou sim. Vamos, Miguel?
49	Miguel	Olha para Lair e sorri.

Nesta sequência dialógica, observa-se que Miguel manifesta seu desejo de se comunicar por meio do fornecimento de diversos indícios, os quais não são identificados ou acolhidos por P1 (linhas 4, 8 e 10). Miguel lança mão de suas possibilidades e desloca-se em sua direção, conforme sua possibilidade de movimentos. Não é difícil supor que a orientação de Miguel estivesse direcionada a ser chamado ou receber a ficha para iniciar a tarefa, já que tem um interesse especial por matemática. Além de ser colocado, novamente, sob a capa da invisibilidade, ao se dirigir a ele, P1 faz referência à habilidade que não lhe é possível, a fala (linha 15). Novamente, demonstra desconhecimento da patologia, além de não se colocar em seu auxílio ou buscar conhecer sua intenção comunicativa.



P1 apresenta modificações em seu processo comunicativo com Miguel que refletem conteúdos abordados durante a entrevista com a pesquisadora, apresentados no Quadro 15.

<b>QUADRO 15 – INTERCOMUNICAÇÃO INDICIAL ( III)</b>			
<b>N</b>	<b>LOCUTOR</b>	<b>SEQUÊNCIA DIALÓGICA</b>	<b>AÇÃO COMUNICATIVA</b>
	Contexto: Professora e crianças estão sentadas na linha, conversando sobre as atividades da rotina do dia.		
1	P1	Olha para Miguel e diz: Miguelzinho, você já fez o seu, da sua placa, a placa lá no computador?	Atenção conjunta e Pergunta
2	Miguel	Olha para P1 e meneia a cabeça negativamente.	Atenção conjunta e Meneio de cabeça
3	P1	Olha para Miguel e diz: Não? Você vai fazer nesse final de semana?	Atenção conjunta e Pergunta
4	Miguel	Mantém o olhar em P1 e meneia a cabeça negativamente.	Atenção conjunta e Meneio de cabeça
5	P1	Mantém o olhar e diz: Então você traz segunda-feira, tá bom?	Atenção conjunta e Comando
6	Miguel	Mantém o olhar e meneia a cabeça negativamente.	Atenção conjunta e Meneio de cabeça
7	P1	Mantém o olhar e diz: É porque aí nós temos que colar numa folha dura pra fazer a exposição. Senão o seu não vai estar na exposição!	Atenção conjunta, Explicação
8	Miguel	Mantém o olhar dirigido para a professora.	Atenção conjunta
9	P1	Olha para Miguel e diz: E eu vou dar outro trabalhinho pra você fazer, você vai fazer dois, tá?	Atenção conjunta, explicação e Pergunta
10	Miguel	Olha para P1 e meneia a cabeça negativamente enfaticamente.	Atenção conjunta e Meneio de cabeça
11	P1	Olha para Miguel e diz: Você vai ver como é legal!. É Miguel, deixa de preguiça, alguns vão fazer mais de um, e você também!	Atenção conjunta, Explicação e Comando

Evidencia-se que P1 dirige o seu discurso a Miguel, utilizando perguntas fechadas (linhas 1, 3, 5 e 9), a fim de viabilizar o uso de suas ações comunicativas, no caso o meneio de cabeça, no entanto parece desconsiderar as suas respostas negativas (linhas 4, 6 e 10), possivelmente por não conseguir identificá-las ou por não abrir espaço para a negociação de significados.

Em síntese, o processo comunicativo entre P1 e Miguel é marcado pela baixa familiarização de sua interlocutora às suas ações comunicativas, predominando o uso da

comunicação indicial por parte de Miguel e a mediação indutiva de P1, o que caracteriza a Intercomunicação Indicial. Como se observa, a intenção comunicativa da criança é significada por indução do interlocutor, que se apóia na própria experiência ou leitura da situação. Em geral, a criança não é reconhecida como respondente e são comuns equívocos interpretativos, quebras na comunicação, sem a possibilidade de retomada para a negociação de significados, sem apoio nos outros níveis de intercomunicação.

Retomando a 1ª asserção deste estudo, verifica-se que os significados construídos por P1 sobre a deficiência se antepõem e impactam as condições de socialização de Miguel direcionando à sua segregação, enfatizando a permanência do discurso hegemônico sobre a deficiência. Desta forma, restringe as condições de socialização de Miguel e dificulta seu processo comunicativo e de construção e negociação dos significados.

## **7.2 Contexto interacional do Ano 2 e Processo comunicativo P2 ↔ Miguel**

O Contexto Interacional 2 é movido por uma perspectiva eussêmica da deficiência (Lapa, 1995) e ensino dialógico. Embora P2 esteja direcionada a incluir Miguel em todas as atividades, Lair ainda se ressentir com a alta demanda de tarefas que envolvem uma maior eficiência motora do que a possível para Miguel. Nota-se que P2 abre-se ao novo e empenha-se para promover a inclusão de Miguel, enquanto Lair se desanima, por não encontrar apoio no coletivo para a adaptação efetiva das atividades ao potencial e limitações de Miguel.

O conceito de deficiência de P2 é composto por significados, de modo predominante, que circulam no discurso não-hegemônico, embora, como esperado, se reproduzam em seu discurso vozes do discurso hegemônico ou de sua experiência anterior com a deficiência, tais como: a resistência à mudança da criança especial ou dar mais valor à vida, caracterizando a dinâmica polifônica (Volochinov, 1986, Bakhtin, 1992).

P2 está direcionada ao objetivo de aprender com Miguel e promover situações que favoreçam sua inclusão no coletivo. P2 define o processo de inclusão, explicitando a importância da troca interpessoal de experiências, revelando sua perspectiva dialógica de ensino. Em suas palavras,

*P2 - O processo de inclusão é muito mais um trabalho de parceria do que um trabalho individual. Então, é uma parceria com várias pessoas. É uma constante parceria, não dá pra se fechar e tentar descobrir, assim só, porque é uma troca. E eu sou muito aberta a trocas. Vou te dar um espaço também. Eu acho interessante a gente fazer isso. Eles até gostam de questionar. Então se sair uma pergunta que eu não saiba responder, é ótimo você estar junto (Quadro 9).*

Nesse sentido, P2 valoriza a importância da experiência, não em detrimento da teoria, mas de modo associado, e busca esclarecer dúvidas sobre a patologia durante a entrevista com a pesquisadora. Em linhas gerais, P2 está direcionada ao objetivo de incluir Miguel em todas as atividades, ressaltando a importância de sua participação junto aos outros alunos.

*P2 - Ele está participando na linha de atividades. Eu sempre pergunto pra ele - e o trabalho de casa? A questão dois, três, então, não deixo ele de fora pra ele não se desinteressar. Ele está interessado, ele está envolvido. Ele tinha um exercício de colagem que era parte de matemática. A Lair falou que ia continuar então a atividade atrasada. Fica complicado, né? Ele não queria fazer a de ontem, ele queria fazer a colagem, ele quer estar ali. Aí eu falei que era bom ele participar. Então, pergunta de que cor ele quer pintar, alguma forma para ele participar. Então isso é importante, ele ter a vontade dele. Foi legal. Ele falou não, eu quero fazer, faz da forma dele! Ele falou! E isso é bom. Ele pode passar colar, pode mostrar a cor e a Lair está participando com ele. (Quadro 9)*

Observa-se neste fragmento que P2 orienta a ação de Lair a fim de propiciar sua participação, considerando suas possibilidades e opiniões. Da mesma forma, disponibiliza mais tempo para a realização das tarefas escolares, procurando momentos em que ele possa desenvolvê-las na própria escola. Nota-se ainda a inclusão de Lair na tomada de decisão, no que diz respeito às possibilidades de adaptação, o que concretiza uma zona de desenvolvimento proximal para a negociação de significados (Vigotski, 1984).

*P2 - Então assim, ele vai fazendo os exercícios avaliativos aos poucos. Como ele gosta mais de matemática, ele foi muito bem. Acho que ele até conseguiu terminar no mesmo tempo. Não, eu comecei num dia, passou um pra terminar no outro dia. Agora, de português, ele ainda está fazendo aos poucos. Eu até falei com a Lair, com os pais, que eu não vou acelerar nada, deixa o Miguel fazer no limite dele. (...) E atividade é na escola. Ele pode pensar assim, porque que eu tenho que levar pra casa? Eu prezo e respeito muito isso, no que ele está pensando, ele sabe que ninguém leva. Não deu pra terminar, termina no outro dia, mas é aqui na escola, não é assim com os outros? A opção que nós temos aqui é tirar da aula especializada, como se faz com os outros que também não terminam as tarefas. Eu tenho exercício avaliativo pra terminar. Então eu conversei com a Lair e ela falou assim, vamos ver na educação física, porque ele adora a informática. Educação física não deixa de ser uma aula, mas a gente pensou, eu levo ele pra piscina uma vez por semana com a turma, não é? Ele vai sentir menos (Quadro 9).*

Outro vetor para o qual estão orientados os objetivos de P2 é explicitar aos outros alunos as potencialidades e limitações de Miguel, direcionada a incentivar ações cooperativas e solidárias (Santos, 2000), o que torna Miguel visível ao grupo, abrindo espaço a um processo de familiarização com ele (Moscovici, 2007), o que concretiza sua inclusão no coletivo. Uma dessas ações é apresentada a seguir.

*P2 - Aí eu falei, olha, é um prazer enorme vir pra piscina com vocês e assim, vocês já gostam, agora, tem uma pessoa aqui na sala que gosta mais ainda e aí eu escutei eles falarem: “É o Miguel!”. E ele tava lá, ficou todo contente. Eu adoro levar ele pra piscina. Ele ri e se diverte. E aí eu falei, pois é, vamos respeitar, porque se eu estou com o Miguel, eu tenho que prestar atenção de como é que ele está na bóia. Vocês têm que respeitar também, vocês não podem ficar pulando, eu não tenho como ficar olhando todo mundo. Então vamos ter consciência disso, é um dos dias mais felizes pra ele. Se vocês já gostam, pra ele é mais ainda. Aí um aluno disse: “É professora, porque aí ele se sente igual à gente dentro da piscina”. E eu disse: “É, ele é igual a vocês, só que ele tem algumas limitações”. Todo mundo começou a falar, é, a gente tem que ajudar, pode deixar que a gente não vai fazer mais. E aí eu coloco o que eu sou mesmo. Aquilo pra mim é muito emocionante mesmo! (Quadro 9)*

Esse direcionamento de P2 também se observa no processo comunicativo do Ano 2. O fato de valorizar suas opiniões por reconhecê-lo como interlocutor ativo e respondente, P2 incentiva as práticas dialógicas, iniciando um processo de familiarização e apropriação por todos das formas de mediação instrumental-simbólica envolvidas no processo comunicativo de Miguel e concretiza uma zona de desenvolvimento proximal também entre as crianças (Vigostki, 1984).

*P2 - Por isso que eu acho que essa conversa vai ser válida, vai aproximar mais a turma. Essa liberdade de sentar, conversar com ele. Sabe, quantas vezes eles ficam questionando. E às vezes eles querem perguntar, às vezes eu fico sem graça, sem saber ensinar. Então pode dar abertura, pode dar um clima melhor, se sentirem mais à vontade pra estar conversando com ele. Eu quero que a turma toda saiba da dificuldade e da ajuda. Eles já olham pra ver onde o Miguel está na cópia e dizem: olha, espera um pouco, deixa eu ajudar o Miguel aqui. Então, eu não apago o quadro todo até ele terminar no computador. Não é legal?(Quadro 9)*

Observa-se, por meio da análise das sequências dialógicas do Contexto Interacional 2, que P2 busca identificar as ações comunicativas de Miguel e ajusta seu discurso às suas possibilidades expressivas, ou seja, realiza perguntas fechadas (linhas 1, 3 e 5).

<b>QUADRO 16 - INTERCOMUNICAÇÃO CONTEXTUAL EM CONSTRUÇÃO(I)</b>			
<b>N</b>	<b>LOCUTOR</b>	<b>SEQUÊNCIA DIALÓGICA</b>	<b>AÇÃO COMUNICATIVA</b>
	Contexto: Miguel está realizando uma tarefa no computador. Lair está sentada em uma carteira escolar atrás de Miguel. P2 conversa com Lair que lhe mostra o caderno com os registros. P2 se aproxima por trás de Miguel e conversa com ele.		
1	P2	Gostou do jogo, Miguel?	Pergunta
2	Miguel	Continua olhando para o computador.	Direcionamento do olhar
3	P2	Abaixa-se para olhar no rosto de Miguel e diz: Gostou do jogo, Miguel, foi legal?	Posicionamento e Pergunta
4	Miguel	Olha para a professora e sorri sutilmente.	Atenção conjunta e sorriso
5	P2	Coloca a mão no ombro de Miguel e diz: Foi legal?	Posicionamento e Pergunta
6	Miguel	Olha para a professora e meneia a cabeça afirmativamente.	Atenção conjunta e Meneio de cabeça
7	P2	Que bom! Depois a gente joga mais, tá?	Pergunta
8	Miguel	Meneia a cabeça afirmativamente e sorri.	Meneio de cabeça e sorriso

P2 tanto abre o turno de fala a Miguel, como aguarda uma resposta e busca confirmar sua intenção comunicativa. Portanto, organiza seu discurso à pessoa que se dirige, reconhecendo-o como respondente (Bakhtin, 1992). Destaca-se a importância da atenção conjunta durante o diálogo, já que as ações comunicativas de Miguel são eminentemente gestuais. Além disso, observa-se uma flexibilização do olhar e a aceitação de aproximações dialetais necessárias à compreensão de suas ações pelo interlocutor (Gil, 2004). A Intercomunicação Contextual é caracterizada por uma média

familiarização do interlocutor às estratégias comunicativas da criança, predominando a comunicação contextual da criança e forma de mediação dedutiva do interlocutor. A exploração de temas é dependente do uso que o interlocutor faz da própria linguagem, a fim de ajustar o seu discurso às possibilidades expressivas da criança, gerando perguntas fechadas, e de sua habilidade dedutiva e conhecimento dos contextos da criança.

Outro aspecto relevante é a confirmação de que os sinais comunicativos convencionados no contexto familiar, ou durante o processo de desenvolvimento e reabilitação, podem ser apropriados por um novo interlocutor, desde que este reconheça a criança como respondente, e esteja direcionado à construção e prática de um diálogo, o que P2 busca fazer, inserindo o processo comunicativo com Miguel em intervenção pedagógica, conforme pode se observar no quadro 16.

<b>QUADRO 17 - INTERCOMUNICAÇÃO CONTEXTUAL EM CONSTRUÇÃO ( II )</b>			
<b>N</b>	<b>LOCUTOR</b>	<b>SEQUÊNCIA DIALÓGICA</b>	<b>AÇÃO COMUNICATIVA</b>
	Contexto: Miguel está realizando uma tarefa no computador. Lair está sentada em uma carteira escolar atrás de Miguel. P2 vem até Miguel para lhe explicar a tarefa. P2 está com um papel dobrado na mão.		
1	P2	Miguel, olha aqui ó, na primeira capa não é para fazer nada agora, tá? Os meninos vão fazer um desenho.	Atenção conjunta e Explicação
2	Miguel	Olha para o papel e depois para P2.	Direcionamento do olhar e Atenção conjunta
3	P2	Depois você vai escolher um desenho pra colar, tá? Quem sabe na internet? O que você acha Lair?	Explicação
4	Lair	É uma boa idéia.	
5	Miguel	Olha para P2 e sorri.	Atenção conjunta e sorriso
6	P2	Abre o papel e diz, enquanto aponta para o papel: Aqui você vai escrever o número 1, aqui o 2, o 3 e o 4, tá?, meneando a cabeça afirmativamente.	Manuseio, Explicação e meneio de cabeça
7	Miguel	Meneia a cabeça afirmativamente e sorri.	Meneio de cabeça e sorriso
8	P2	Tô gostando de ver, viu? Você está produzindo muito!, diz e dá um beijo em Miguel.	Afirmação
9	Miguel	Olha para P2 e sorri.	Atenção conjunta e sorriso

O processo de apropriação das formas de mediação instrumental-simbólica é prolongado, de modo que não foi possível observar momentos de negociação de significados após a quebra da comunicação, pois a Intercomunicação Contextual ainda está em construção, estando P2 mais direcionada a reconhecer as ações comunicativas de Miguel do que conversar sobre temas diversos. Ainda assim, é possível observar a marcação dos turnos de fala, de modo a abrir o turno a Miguel e diminuição de choques entre esses (Gil, 2004).

Com esse direcionamento e suas intervenções, P2 concretiza no espaço compartilhado ações inclusivas, enfatizando no contexto vozes do discurso não-hegemônico, expandindo as condições de socialização de Miguel e gerando possibilidades mais eussêmicas à construção e atualização dos significados em relação à deficiência na sala de aula e na comunidade escolar (Volochinov, 1986). Insere-se um fragmento da sequência dialógica de uma das práticas dialógicas, que se refere ao processo de construção da Intercomunicação Contextual e Dialógica no coletivo, sendo possível observar os aspectos destacados acima.

<b>QUADRO 18 - INTERCOMUNICAÇÃO CONTEXTUAL ( I )</b>		
<b>N</b>	<b>LOCUTOR</b>	<b>SEQUÊNCIA DIALÓGICA</b>
		Contexto: P2 e os alunos estão na linha fechando a prática de uso da prancha de letras em duplas com uma tarefa de Língua Portuguesa, conforme sugerido por P2. P2 está de frente para Miguel, que está ao lado de Lair e deitado em seu colo.
1	P2	Foi boa essa atividade, não foi? Vocês gostaram?
2	Crianças	Gostamos.
3	P2	O que vocês acharam?
4	Carlos	A gente pode fazer de novo?
5	P2	Nós vamos fazer com outros conteúdos também, como geografia, história, matemática. Pode falar, Joana.
6	Joana	Eu gostei também porque a gente adivinhou o que o Miguel tinha colocado, porque o Miguel não consegue falar que nem a gente, e a gente adivinhando, ele fala e fica calmo.
7	P2	E olhando os sinais que ele mostra também, né?
8	Joana	Foi difícil, mas ele faz direto assim (meneia a cabeça) quando ele fala e aí dá pra adivinhar.
9	Clara	Mas eu gostei porque eu tô quase não olhando pra prancha. Quando o Miguel escolhe a linha, eu falo até o “I” sem olhar.
10	P2	É assim mesmo, com o tempo, vocês já vão conseguir nem olhar muito pra prancha. Vocês já vão ter essa prancha, aqui ó (apontando para a cabeça), igual o Miguel já tem.
11	Clara	É, ele é rápido com as letras.
12	P2	Mas isso ajuda muito, né, Miguel? Você tá gostando dessas atividades, Miguel?
13	Miguel	Olha para a professora, meneia a cabeça negativamente e sorri, mas permanece deitado.
14	Paulo	Quando ele faz assim (meneia a cabeça afirmativamente) é sim, quando faz assim (meneia negativamente) é não. Ele tá dizendo que não.
15	Crianças	Risos.
16	P2	Ele tá de gracinha. Senta direito e olha pra mim, senta?
17	Lair	Tenta colocar Miguel sentado, que não a auxilia muito.
18	P2	Migueell?

19	Miguel	Está na posição sentada, mas desvia o olhar da professora propositadamente.
20	Lair	Posiciona a cabeça de Miguel, colocando-a de frente para a professora.
21	P2	Hein, Miguel? Migueell! Migueell?
22	Miguel	Desvia o olhar, embora a cabeça esteja posicionada para facilitar a atenção conjunta.
23	P2	Você tá gostando desse espaço que a gente tá fazendo as atividades? Os alunos estão aprendendo a prancha, você tá gostando, Miguel?
24	Miguel	Meneia a cabeça afirmativamente e desvia o olhar para o colega do lado, levando a mão, com cuidado, à cabeça de Bruno.
25	Bruno	Olha pra Miguel e pega em sua mão.
26	Crianças	Risos.
27	Miguel	Solta a mão e novamente leva a mão à cabeça de Bruno, com cuidado, como para fazer um cafuné.
28	Crianças	Risos.
29	P2	Tá gostando, Miguel? Tem que conversar com a gente também. A gente também quer saber a sua opinião! Miguel, olha pra cá, vai?
30	Miguel	Olha para P2.
31	P2	Então fala.
32	Miguel	Emite sons não compreensíveis.
33	Crianças	Risos.
34	P2	“Que legal!” você sabe falar. Eu já escutei, fala então.
35	Bruno	Olha para Miguel e diz: Miguel, você tá achando legal?, diz posicionando a própria cabeça para vê-lo de frente.
36	Miguel	Diz “eau”, sorri e deita no colo de Lair.
37	Crianças	Risos
38	Bruno	Passa a mão nas costas de Miguel algumas vezes.
39	P2	Então tá bom! Pensei agora que você também deve estar cansado porque ficou muito tempo sentado, é isso?
40	Miguel	Olha para P2, sorri e meneia a cabeça afirmativamente.
41	Lair	É, mas ele tem que ter mais paciência com quem tá aprendendo. Eu já disse pra ele que precisa tempo para ficar rápido.
42	P2	É verdade, Miguel! É que você já é craque, a gente tá aprendendo.

É interessante notar a persistência de P2 em aguardar e não se satisfazer com uma ausência de resposta de Miguel (linhas 12 a 24), o que evidencia a retomada da negociação de significados após a quebra da comunicação (Matusov, 2007), além de demonstrar que vem observando suas ações comunicativas, à medida que explicita seu conhecimento da possibilidade de Miguel vocalizar, à sua maneira, a palavra “legal” (linha 34). P2 encontra apoio no coletivo mediante a ação de Bruno que se coloca no jogo dialógico, também tensionando em direção à participação de Miguel na negociação de significados (linhas 25 a 38). Destaca-se ainda que a proposta de P2 em fechar a

atividade com uma reflexão possibilita a negociação de significados sobre o uso e funções dos novos instrumentos e símbolos (Vigotski, 1984).

Lair ressalta a importância de Miguel ser tolerante com a pouca habilidade de seus novos interlocutores (linha 41). Para ele, praticar a própria forma de comunicação significa lentificar seu processo comunicativo, pois Miguel e Lair fazem uso da varredura oral sem apoio da prancha de letras de modo significativamente ágil, o que ainda não é possível ser avaliado por seus novos interlocutores. Provavelmente, Miguel estivesse mesmo cansado, já que se manteve na posição sentada, o que demanda ajuste constante de seu posicionamento, por aproximadamente uma hora. Todavia, é com a inclusão e participação efetiva no jogo dialógico que construímos habilidades pragmáticas e negociamos significados (Bakhtin, 1992, Vigotski, 1993, Luria, 1987), no qual Miguel inicia uma experiência em grupos maiores, ao menos, na comunidade escolar.

Certamente, um estudo voltado ao acompanhamento do processo de apropriação destas formas de mediação trará contribuições relevantes à compreensão deste processo. Embora não seja foco de análise deste estudo, verifica-se ainda que a introdução das formas de mediação instrumental-simbólica da comunicação de Miguel na ação pedagógica de P2 promove não só sua inclusão no coletivo, como propicia a apropriação de novos instrumentos e símbolos e transforma uma atividade da cultura da sala de aula por meio da intersubjetividade (Vigotski, 1984, Leontiev, 1994, Wertsch, 1981; Ratner, 2002; Matusov, 2007).

### **7.3 Contexto interacional e Processo comunicativo Lair ↔ Miguel**

Em relação a Lair, discutem-se aspectos relacionados à sua experiência vivida no papel de acompanhante de Miguel e processo comunicativo entre ambos.

Em princípio, Lair é uma acompanhante contratada pela família, por sugestão da escola, para auxiliar Miguel nas atividades de vida diária (alimentação, higiene e vestuário), em função de sua dependência física, o que significa responsabilidades sem intervalo. Esta prática não é incomum, visto que a frequência desse conteúdo nos relatos dos pais em programas de reabilitação, tanto em escolas da rede privada, como, por vezes, também, na rede pública de ensino. Lair é, de fato, uma pedagoga, o que P1 e a escola desconhecem, pois, para a escola, Lair é uma acompanhante que conhece Miguel por ter sido auxiliar de sala na Educação Infantil, o que é verdadeiro.

Lair evidencia, em seu relato, o impacto da comunidade escolar perante a inclusão de Miguel, assim como o desconhecimento geral de sua patologia, o que evidencia a eclosão de um processo de atualização dos significados, que recoloca em jogo todas as forças centrípetas e centrífugas relacionadas à história cultural de produção dos significados do conceito de deficiência, repercutindo as mais diversas vozes, harmônicas e dissonantes, da dinâmica polifônica (Volochinov, 1986; Bakhtin, 1992). Em suas palavras,

*Lair - Quando chegou na escola, primeiro todo mundo começa a olhar, já quando você pára na porta. É como se fosse incapaz, as pessoas vêm perguntar as coisas para mim e ele fica olhando, sendo que eu penso, às vezes, "o que você tá fazendo?", sabe, ele tá ali, ouvindo, né?*



*Ficavam perguntando “Ele ouve?”, e ele começava a sorrir, porque ele tava ouvindo. A pergunta de novo “Ele ouve? Ele ouve direitinho?”. Eu falei “Ouve sim. O problema dele é motor”. Os pais mais ficam olhando. Nenhuma criança, quase não tem das crianças. Eu percebo que os meninos não têm aquele preconceito que adulto tem e, sabe, todos com muito carinho, todos eles(Quadro 8).*

Um aspecto redundante no discurso de Lair está relacionado à não-adaptação das atividades, pois devem ser realizadas, conforme as outras crianças fazem, e apresentadas dentro do formato requerido, mesmo que não sejam executadas por Miguel. A exigência da forma e a quantidade implicam um atraso constante para a conclusão das tarefas, e consequente acúmulo de pendências, o que se evidencia nos dois anos, conforme o fragmento a seguir.

*Lair - Geralmente eles falam assim “como não dá tempo, amanhã antes da recreação você termina”. E o cabeçalho? Eu achava uma coisa boba pro Miguel, tipo, os meninos estão lá, eles estão treinando a escrita, Escola (nome da escola)..., mas ele não tem coordenação para treinar, e todo dia tem que fazer aquele cabeçalho. (...)Ele perde um tempo danado escrevendo aquilo, às vezes ia escrever uma atividade e não terminou, “amanhã você termina”, e passava o tempo escrevendo coisas. E o que ele não termina, ele não termina, porque não tem como efetivamente fazer, que horas vai terminar? No outro dia, já tem outra coisa, depois também, e assim vai. Desde o início tudo que tinha, ele tinha que fazer, desde o primeiro tempo que ele chegou lá. Acaba fazendo tudo picado, às vezes nem sabe mais pra quê. No caderno dele tem várias coisas, tá lá, um monte de coisa no caderno.*

Este aspecto já foi discutido em relação ao Ano 1. No entanto, tecemos considerações a essa ocorrência no Ano 2, visto que P2 demonstra um direcionamento voltado à participação de Miguel em todas as atividades, sugere e concretiza algumas adaptações nas tarefas.

É provável que o foco na forma e apresentação dos registros das tarefas no caderno esteja relacionado à forma sugerida para aplicação do método exigida pela escola, visto que esta preocupação está materializada nas duas salas de aula. Porém, de fato, inclusive no Ano 2, não se observa uma adaptação relacionada ao registro das tarefas. P2 está mais direcionada a promover uma maneira de Miguel participar, todavia não se detém à forma e quantidade do registro escrito propriamente dito. A não-adaptação das tarefas direciona Miguel a primar pela forma, desconsiderando o processo implicado na execução, tanto da tarefa como do próprio uso do computador, pois, obviamente, deseja cumpri-la, conforme a orientação, como qualquer outra criança desta faixa etária. Salienta-se, ainda, que esta preocupação com a forma pode resultar em uma menor atenção de Miguel às lógicas de pensar implicadas nas sequências de resolução de problemas das diversas atividades, exceto as do uso do computador.

*Lair - É, termina que as tarefas acumulam. Tipo essas coisa que é ficar no computador, bem detalhista, ele quer fazer a borda no computador, se ela faz uns pontinhos no quadro, ele quer fazer os pontinhos iguais, tudo, aí termina acumulando, termina que ele tem que fazer, aí não sei, se ele tem que fazer ou se ele quer fazer porque sabe que a professora quer assim, porque não é nem só ele, todos, eles têm mesmo que deixar o caderno bonitinho (Quadro 10).*

*Lair - Ela fala assim “Lair, o Miguel tem que fazer o desenho para o dia tal”. Como vai desenhar? Aí eu faço. Ele escolhe a cor, o que quer, mas não é ele que desenha. Não dava pra ser outra coisa? Tem um caderno lá de geometria que é um terror, tem que fazer umas retas, tem que fazer não sei o quê, e o Miguel não fez isso, ele não consegue e eu não sei como pedir pra ele fazer (Quadro 10).*

Além do explícito cansaço e desânimo de Lair, nota-se que ela não consegue, sozinha, visualizar alternativas para a adaptação das tarefas, o que confronta seus significados sobre a sua função. P2, por sua vez, ainda não vislumbra este aspecto, provavelmente por estar direcionada à inclusão de Miguel nas interações comunicativas e sociais. Pode-se sugerir que se forma uma nova zona de desenvolvimento proximal que, possivelmente, concretizar-se-á a partir da abertura de um espaço para a negociação desses significados por Lair (Vigotski, 1984), o que Lair já germina, mas não se sente autorizada a fazer.

*Lair – A gente tenta, mas não dá. Eu também não sei se é uma falha minha, não sei se é o meu papel, se também eu tinha que ir lá, não sei. Isso também pode ser uma falha minha, de repente né, chegar e conversar (Quadro 8).*

Outro aspecto redundante no discurso de Lair é a não-ação pedagógica de P1 em relação a Miguel, tanto por não se aproximar dele, bem como por não acompanhar e orientar as tarefas que propõe.

*Lair - Isso me incomoda um pouco, assim, no trabalho pessoal, quando os meninos tão trabalhando, ela vai em cada um e explica. Eu tô ali, mas acho que não custa nada ela chegar e explicar para ele né, ela é a professora dele, quem ensina as coisas, é ela que está lá. Então essa é a questão que eu acho. Ela não passa nele (Quadro 8).*

*Lair - Algumas vezes, tipo alguma atividade, ela fala “vai complicar”, só que o complicar é só ele demorar mais pra fazer o certo. Porque perguntou uma vez “não tá muito fácil? Vamos fazer, tipo frases, escrever textos”. Fica passando os mesmos textos. Tipo, para dar um texto, que você alicerce, mostrando que tem início, o meio, o fim, o que você poderia usar, se tá bom, se não tá, tem que dar um retorno. Mas fica fazendo texto, texto, texto, e ele não sabe como fazer. Tem que aprender tudo sozinho? Acaba que ele faz do jeito que ele faz e pronto, não tem retorno daquilo (Quadro 8).*

A Lair cabe, além dos cuidados básicos, fazer e organizar os registros, avaliar o que Miguel pode ou não fazer no computador, dar conta das pendências, mediar a comunicação de Miguel e mediar sua construção de significados quanto aos raciocínios das diferentes atividades e relações entre conceitos. Árdua tarefa, rememorando, ainda, a sua não-autorização para alterar a forma ou quantidade ou interferir no ritmo da sala-de-aula. Embora a proposta escolar seja a de um cuidador contratado pela família, as diversas atribuições delegadas ou assumidas por Lair se aproximam de uma bidocência, só não caracterizada por sua não-autorização de, formalmente, intervir no processo pedagógico. A atuação de Lair é considerada notável por P1 e P2 por não confrontar, diretamente, os significados sobre o ensino e atuação profissional das professoras.

Mesmo que os significados do conceito de deficiência de Lair, predominantemente, sejam não-hegemônicos, o que a mantém quase imóvel nesta

situação, além da não-autorização, é uma forte voz hegemônica relacionada a sentidos caritativos, como bondade, auxílio ou sacrifício aos menos favorecidos.

*Lair - Eu fico pensando muito isso, às vezes eu falo “meu Deus eu estou tão cansada”, eu digo “ai meu Pai, eu poderia deixar, Senhor, isso tudo?” Mas, aí, quando eu penso no Miguel, não é nem pela questão financeira, entendeu, é porque eu gosto dele, eu não me vejo mais deixando o Miguel, não sei nem o que vai acontecer, porque ele fica, porque eu vejo que ele vai ficar sozinho, sem ninguém, entendeu? Só que a gente tenta e tenta e nunca consegue estar no ritmo. Ela fica perguntando pra mim, “O Miguel quer isso?”, “O Miguel gosta disso?”, alguma coisa assim, que ele pode realmente responder, só que ela pergunta para mim! Só me pergunta se o Miguel está gostando, se ele tá feliz, coisas assim, mais desse tipo, não da parte pedagógica, entende? (Quadro 10)*

Esta conjuntura gera, no contexto, situações, no mínimo, estranhas, em termos pedagógicos, como a destacada no Quadro 18, que traz uma sequência dialógica entre Miguel e Lair no Ano 1. Recorda-se que Miguel já está alfabetizado e que há um computador na sala-de-aula com impressora, fornecidos pela família. Ainda assim, ambos realizam uma tarefa prevista por P1 que, como já explicitado por Lair, não participa da atividade.

N QUADRO 19 – INTERCOMUNICAÇÃO CONTEXTUAL ( II )			
	LOCUTOR	SEQUÊNCIA DIALÓGICA	AÇÃO COMUNICATIVA
	<b>Contexto:</b> Miguel escolheu trabalhar com o alfabeto móvel e uma cesta com cartões com imagens. Os dois estão sentados no tapete, um de frente para o outro, realizando a tarefa que seria a escrita de palavras, mas é alterada por P1 para Miguel, para a escrita de frases. Miguel está terminando a escrita de sua frase: O menino brinca com o balão.		
1	Miguel	Tenta pegar letras e colocar no lugar, sem êxito. Pega o cartão e põe na boca.	Alcance e Manuseio
2	Lair	Pega o 1º cartão (figura: duas crianças e uma bola) e mostra para Miguel, dizendo: “O que você vai escrever sobre o que está acontecendo aqui?”, olha e mantém o olhar em Miguel.	Manuseio e Pergunta
3	Miguel	Olha para a figura por um tempo e depois para Lair.	Direcionamento do olhar e Atenção conjunta
4	Lair	Então vamos, diz e inicia a varredura das letras, aponta a 1ª linha com letras, falando: “Onde está a letra que você quer? Aqui?”, olhando para Miguel.	Atenção conjunta, Manuseio e Pergunta
5	Miguel	Acompanha visualmente o dedo de Lair e meneia a cabeça negativamente.	Direcionamento do olhar e Meneio de cabeça
6	Lair	Aponta a 2ª linha com letras, dizendo: “Aqui?”, olhando para Miguel.	Atenção conjunta, Manuseio e Pergunta

7	Miguel	Acompanha visualmente o dedo de Lair e meneia a cabeça afirmativamente.	Direcionamento do olhar e Meneio de cabeça
8	Lair	“Aqui?”, aponta a 1ª letra da linha selecionada, a letra L, e diz “Essa?”, e olha para Miguel.	Manuseio, Pergunta e Atenção conjunta
9	Miguel	Acompanha visualmente o dedo de Lair e meneia a cabeça negativamente.	Direcionamento do olhar e Meneio de cabeça
10	Lair	Aponta a letra M, e pergunta: “Essa?” e olha para Miguel.	Atenção conjunta, Manuseio e Pergunta
11	Miguel	Mantém o olhar no alfabeto e meneia a cabeça negativamente.	Direcionamento do olhar e meneio de cabeça
12	Lair	Aponta a letra N, e pergunta: “Essa?” e olha para Miguel.	Manuseio, Pergunta e Atenção conjunta
13	Miguel	Mantém o olhar no alfabeto e meneia a cabeça negativamente.	Direcionamento do olhar e meneio de cabeça
14	Lair	Aponta a letra O, e pergunta: “Essa?” e olha para Miguel.	Manuseio, Pergunta e Atenção conjunta
15	Miguel	Acompanha visualmente o dedo de Lair e meneia a cabeça afirmativamente.	Direcionamento do olhar e Meneio de cabeça
16	Lair	Aponta, novamente, a letra O, e pergunta: “Essa mesma?” e olha para Miguel.	Manuseio, Pergunta e Atenção conjunta
17	Miguel	Olha para Lair e meneia a cabeça afirmativamente.	Atenção conjunta e meneio de cabeça
18	Lair	Pega a letra O e coloca no tapete, perguntando: “Outra palavra?”, e olha para Miguel.	Manuseio, Pergunta e Atenção conjunta
19	Miguel	Meneia a cabeça negativamente e olha para P1.	Meneio de cabeça e Direcionamento do olhar
20	Lair	Olha para P1 e diz a Miguel: Fica tranquilo que, quando ela tiver tempo, ela vem olhar seu trabalho pessoal, tá, Miguel.	Explicação

Tais situações são frequentes no cotidiano escolar de Miguel, e refletem a não-ação de P1, a não-autorização e não-participação de Lair nos processos de tomada de decisão, mas um simples cumprimento de tarefas que não o desafiam. Como no caso explicitado acima, durante a construção dos dados empíricos, a pesquisadora observou o desenvolvimento de diversas tarefas que poderiam, facilmente, ser adaptadas e realizadas de modo mais autônomo por Miguel, visto a disponibilização do computador, o que ainda evitaria o acompanhamento ocioso de Miguel do registro no caderno de sua tarefa por Lair.

A escolha por esta sequência dialógica foi motivada por permitir a visualização do sistema de varredura de letras (com apoio em material concreto), por meio do escaneamento dirigido, primeiramente, por linha, passando ao escaneamento das colunas após a seleção da linha, procedimento similar também utilizado para prática dialógica realizada no Ano 2. Contudo, a dinâmica dialógica desta sequência é a Intercomunicação contextual por sua forma de mediação dedutiva e uso de comunicação contextual por interlocutores familiarizados, que nos permite detalhar alguns aspectos dignos de nota.

A familiarização entre os interlocutores agiliza o processo comunicativo e proporciona maior harmonia nas trocas de turno. Nota-se também que, algumas ações imprescindíveis a novos interlocutores, como a atenção conjunta, não são necessárias constantemente (linhas 5, 7, 9, 11 e 13). Sua não-emissão por Miguel é possibilitada mediante a sua certeza de que Lair conhece e está observando suas ações comunicativas, além de minimizar seu desgaste físico e agilizar o processo comunicativo.

Observa-se também que, perante quebras da comunicação, no caso, dúvida em relação à resposta de Miguel, Lair repete a pergunta, abrindo a negociação de significados, de modo que Miguel busque a atenção conjunta e enfatiza seu meneio de cabeça para confirmar se foi compreendido, retomando a comunicação em seguida, (linhas de 14 a 18).

Outro aspecto referente às relações sógnicas propriamente ditas, é o uso da ação comunicativa Atenção conjunta na função de Mímica (gestos específicos convencionados entre interlocutores) para exprimir significados, como “Pronto. Vamos começar?” (linhas de 2 a 4), o que também foi observado no estudo anterior da pesquisadora (Gil, 2004).

A sequência dialógica seguinte exemplifica a Intercomunicação Dialógica. Destaca-se a transitividade de Miguel em relação ao uso das estratégias comunicativas, assim como de Lair no que diz respeito às formas de mediação, o que somente é permitido pela alta familiarização entre os interlocutores. Nota-se ainda uma sintonia na alternância de turnos, o que aprimora a fluência do diálogo, gera ganho de agilidade, e propicia a exploração de uma abrangência de conteúdos e brincadeiras durante jogo dialógico.

<b>QUADRO 20 – INTERCOMUNICAÇÃO DIALÓGICA</b>			
<b>N</b>	<b>LOCUTOR</b>	<b>SEQUÊNCIA DIALÓGICA</b>	<b>AÇÃO COMUNICATIVA</b>
	Contexto: Lair e Miguel estão sentados no tapete, um de frente para o outro, desenvolvendo o Trabalho Pessoal com material de matemática (adições)		
1	Lair	Ih, Miguel! Hoje é diferente, hein?	Verbalização
2	Miguel	Olha para o material.	Direcionamento do olhar
3	Lair	Vamos lá Miguel! $9 + 4$ , quanto dá?	Comando e Pergunta
4	Miguel	Olha para Lair	Atenção conjunta

5	Lair	Diz, 11? 12? 13?, apontando as fichas com os resultados, uma de cada vez e olhando para Miguel.	Pergunta, Manuseio e atenção conjunta
6	Miguel	Meneia a cabeça afirmativamente.	Meneio de cabeça
7	Lair	13? Tem certeza?	Pergunta
8	Miguel	Olha para Lair e meneia a cabeça afirmativamente.	Atenção conjunta e Meneio de cabeça
9	Lair	E agora? Qual que você quer? Essa?, pegando uma ficha e mostrando para Miguel e olhando para ele.	Pergunta e manuseio e atenção conjunta
10	Miguel	Olha para a ficha e meneia a cabeça afirmativamente.	Direcionamento do olhar e Meneio de cabeça
11	Lair	Essa tá muito fácil!	Afirmação
12	Miguel	Sorri.	Sorriso
13	Lair	Tá bom! E quanto dá? – diz, mostrando a ficha 8 + 5 e olhando para ele.	Pergunta, manuseio e atenção conjunta
14	Miguel	Direciona o olhar para a ficha.	Direcionamento do olhar
15	Lair	Tá pensando?	Pergunta
16	Miguel	Diz: “ee”, olha em direção às fichas com respostas e olha para Lair.	Vocalização, direcionamento do olhar e atenção conjunta
17	Lair	13? Tem certeza? Mostra pra mim. Cadê? Essa? – diz apontando para a ficha 12.	Pergunta, comando e manuseio
18	Miguel	Olha para a ficha e meneia a cabeça negativamente.	Direcionamento do olhar e meneio de cabeça
19	Lair	Você tá prestando atenção, hein? É por que seu aniversário tá chegando?	Afirmação e Pergunta
20	Miguel	Olha para Lair e sorri.	Atenção conjunta e sorriso
21	Lair	Já escolheu o que você quer de presente?, pergunta enquanto guarda o material.	Pergunta e manuseio
22	Miguel	Olha para Lair, meneia a cabeça afirmativamente, sorrindo.	Atenção conjunta, meneio de cabeça e sorriso
23	Lair	Olha para Miguel e diz: Tem que ser coisa barata, hein? Não posso comprar coisa cara, não.	Atenção conjunta, afirmação
24	Miguel	Olha para a estante que tem um celular carregando.	Direcionamento do olhar
25	Lair	Olha para a estante e diz: Celular?	Direcionamento do olhar e Pergunta
26	Miguel	Meneia a cabeça negativamente.	Meneio de cabeça
27	Lair	Ah, bom! Uma coisa do Flamengo, pode ser?, e olha para Miguel.	Afirmação, pergunta e atenção conjunta

28	Miguel	Olha para Lair, meneia a cabeça negativamente e gargalha.	Atenção conjunta, meneio de cabeça e sorriso
29	Lair	Mantém o olhar em Miguel e diz: É o quê que você quer?	Atenção conjunta e pergunta
30	Miguel	Olha de novo para a estante que tem um globo, além de outros materiais.	Direcionamento do olhar
31	Lair	Olha para a estante, pergunta: Um globo?, e olha para Miguel	Direcionamento do olhar, pergunta e atenção conjunta
32	Miguel	Olha para Lair, meneia a cabeça afirmativamente, sorrindo.	Atenção conjunta, meneio de cabeça e sorriso
33	Lair	Mantém o olhar em Miguel e diz: Sério!	Atenção conjunta e verbalização
34	Miguel	Mantém o olhar em Lair, meneia novamente a cabeça e sorri.	Atenção conjunta, meneio de cabeça e sorriso
35	Lair	Mantém o olhar em Miguel e pergunta: Você quer que eu te dê um globo?	Atenção conjunta e pergunta
36	Miguel	Mantém o olhar em Lair e continua sorrindo.	Atenção conjunta e sorriso
37	Lair	Mantém o olhar em Miguel e diz: Então eu vou comprar pra você! Mas, você não tem um, não?	Atenção conjunta, afirmação e pergunta
38	Miguel	Meneia a cabeça afirmativamente, mas sua cabeça pende para baixo.	meneio de cabeça
39	Lair	Sobe a cabeça de Miguel, enquanto diz: Olha pra mim. Você tem?	Posicionamento, Atenção conjunta e pergunta
40	Miguel	Olha para Lair, meneia a cabeça afirmativamente e pisca.	Atenção conjunta, meneio de cabeça e Mímica
41	Lair	1ª?, diz mantendo o olhar em Miguel.	Varredura de letras e atenção conjunta
42	Lair	2ª?, diz mantendo o olhar em Miguel.	Varredura de letras e atenção conjunta
43	Miguel	Meneia a cabeça afirmativamente, sutilmente, mantendo olhar em Lair.	Meneio de cabeça e atenção conjunta
44	Lair	J? K? L? M? N? O? P?, diz mantendo o olhar em Miguel.	Varredura de letras e atenção conjunta
45	Miguel	Meneia a cabeça afirmativamente, sutilmente, e olha em Lair.	Meneio de cabeça e atenção conjunta
46	Lair	P. Depois 1ª ?	Afirmação, pergunta
47	Miguel	Meneia a cabeça sutilmente.	Meneio de cabeça
48	Lair	Continua a varredura, A? E?, olhando para Miguel.	Varredura de letras e atenção conjunta

49	Lair	Meneia a cabeça afirmativamente, sutilmente, e olha para Lair.	Meneio de cabeça e atenção conjunta
50	Lair	P. PE, diz, olhando para Miguel e continua a varredura, 1ª? 2ª?	Afirmção, pergunta e atenção conjunta
51	Miguel	Meneia a cabeça afirmativamente, sutilmente, mantendo olhar em Lair.	Meneio de cabeça e atenção conjunta
52	Lair	Mantém o olhar em Miguel e continua a varredura, J? K? L? M? N? O? P? Q?	Varredura de letras e atenção conjunta
53	Miguel	Meneia a cabeça afirmativamente, sutilmente, mantendo olhar em Lair.	Meneio de cabeça e atenção conjunta
54	Lair	Q. 1ª? 2ª? 3ª? , retoma a varredura, olhando para Miguel	Afirmção, pergunta e atenção conjunta
56	Miguel	Meneia a cabeça afirmativamente, sutilmente, mantendo olhar em Lair.	Meneio de cabeça e atenção conjunta
57	Lair	R? S? T? U?., olhando para Miguel	Varredura de letras e atenção conjunta
58	Miguel	Meneia a cabeça afirmativamente, sutilmente, mantendo olhar em Lair.	Meneio de cabeça e atenção conjunta
59	Lair	U? Pequeno?	Pergunta
60	Miguel	Olha para Lair, meneia a cabeça afirmativamente, sorrindo.	Atenção conjunta, meneio de cabeça e sorriso
61	Lair	O que você tem é pequeno?, olhando para Miguel	Pergunta e atenção conjunta
62	Miguel	Mantém o olhar em Lair, sorri e abre os braços como consegue.	Atenção conjunta, sorriso, mímica
63	Lair	Segura Miguel para não cair e diz: Você quer um grande?	Posicionamento e pergunta
64	Miguel	Olha para Lair, meneia a cabeça afirmativamente, sorrindo.	Atenção conjunta, meneio de cabeça e sorriso
65	Lair	Mantém o olhar em Miguel e diz: Um desse tamanho assim?, sorrindo.	Atenção conjunta, pergunta e sorriso
66	Miguel	Mantém o olhar em Lair, meneia a cabeça afirmativamente, sorrindo.	Atenção conjunta, meneio de cabeça e sorriso
67	Lair	Mantém o olhar em Miguel e diz: Mas, eu não sei se eu vou encontrar um desse tamanho.	Atenção conjunta, afirmação
68	Miguel	Mantém o olhar em Lair, sorrindo.	Atenção conjunta e sorriso
69	Lair	Mantém o olhar em Miguel e diz: Vou procurar, se eu achar, eu te dou. E um calendário?	Atenção conjunta, afirmação e pergunta
70	Miguel	Mantém o olhar em Lair , meneia a cabeça negativamente, sorrindo.	Atenção conjunta, meneio de cabeça e sorriso



71	Lair	Mantém o olhar em Miguel e diz: Vou te dar um calendário do Piauí, sorrindo.	Atenção conjunta, afirmação e sorriso
72	Miguel	Mantém o olhar em Lair, meneia a cabeça negativamente, sorrindo.	Atenção conjunta, afirmação e sorriso
73	Lair	Mantém o olhar em Miguel e diz: Tô brincando. Se eu encontrar o globo grande eu te dou. Se eu não achar, eu vou escolher um presente bem legal pra você, tá?, sorrindo.	Atenção conjunta, afirmação, verbalização e sorriso
74	Miguel	Mantém o olhar em Lair, meneia a cabeça afirmativamente, sutilmente, sorrindo.	Atenção conjunta, meneio de cabeça e sorriso
75	Lair	Mantém o olhar em Miguel e diz: Vamos fazer o registro agora? A gente tem um monte de tarefa atrasada, hein?	Atenção conjunta, pergunta, afirmação

Evidenciam-se nesta sequência dialógica quebras da comunicação, seguidas de um espaço para a negociação dos significados e retomada da comunicação, com o uso de estratégias da comunicação indicial e contextual e formas de mediação indutiva e dedutiva (linhas 21 a 32), e outra com o uso da comunicação simbólica e mediação abdutiva (linhas 37 a 59). Esta pormenorização da classificação das estratégias e forma de mediação tem somente a finalidade de demonstrar a alta familiarização entre os interlocutores, o fluido ajuste mútuo e a transitividade entre os outros níveis, que caracteriza a Intercomunicação Dialógica.

Ainda se observa o uso de outro gesto convencionalizado entre os interlocutores, a mímica – piscar, que exprime o significado de “querer a varredura de letras para falar” (linhas 40 e 41). Tais relações sógnicas merecem um estudo específico, pois sugerem uma complexificação dos sistemas de significação e construção do signo a partir da significação do interlocutor de uma ação da criança em um contexto (Rosa, 2007), processo destacado como a “marca do humano” e foco de estudo de outros pesquisadores (Pino, 2005, Español, 2004; Rivière e Español, 2003), embora em crianças sem alteração de movimentos.

Retomando-se as 2ª e 3ª asserções deste estudo, confirma-se que a familiarização do interlocutor às possibilidades expressivas da criança com Paralisia Cerebral, grave envolvimento motor e fala ininteligível, implica diferentes dinâmicas dialógicas, assim como essas propiciam diferentes níveis de complexidade à construção e negociação de significados durante o jogo dialógico. Verifica-se ainda que o processo de familiarização caracteriza-se também por um processo de apropriação instrumental-simbólica (Vigotski, 1984), possibilitado pelo reconhecimento do outro dessas crianças, como interlocutores ativos, e construção enunciativa dirigida a elas (Bakhtin, 1992).

Obviamente, não se estabelece diálogo somente com quem se deseja, como não é comum as pessoas se arremeterem, voluntariamente, a uma nova experiência sem vislumbrarem algo de interessante, além do abismo. Portanto, os significados que compõem o conceito de deficiência dos novos interlocutores destas crianças facilita ou não seus processos comunicativos e de construção e negociação dos significados, à medida que os interlocutores se abrem ou não a novas experiências, por considerarem ou não interessantes (Santos, 2000; Kohan, 2000).

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Assim falava Zaratustra (...):*

*O homem é uma corda estendida entre o animal e o Super-homem,  
uma corda por cima de um abismo.*

*Perigoso é atravessar o abismo, perigoso seguir esse caminho,  
perigoso olhar para trás, perigoso ser tomado de pavor e parar!*

*A grandeza do Homem está em ser ele uma ponte e não um final”*

*(Nietzsche, 1976, p. 14)*

Esse estudo teve por objetivo analisar, à luz da perspectiva sociocultural e dialogista do desenvolvimento humano, os processos comunicativos de uma criança com Paralisia Cerebral, de grave envolvimento motor e fala ininteligível, com seus interlocutores no contexto escolar, supondo que a familiarização do interlocutor às estratégias comunicativas da criança, qualifica a sua mediação e modifica a dinâmica dialógica, tornando mais complexo o processo de construção e negociação dos significados, o que expande as condições de socialização da criança.

O método qualitativo aplicado a este estudo permitiu a identificação e classificação de três tipos de estratégias comunicativas da criança (*Comunicação Indicial, Contextual e Simbólica*) e de formas de mediação por seus interlocutores de sua comunicação (*Mediação Indutiva, Dedutiva e Abdutiva*), constituindo diferentes dinâmicas dialógicas, conforme o nível de familiarização entre ambos. As dinâmicas dialógicas são constituídas por construção e uso de tipos de estratégias comunicativas pela criança, assim como pelo desenvolvimento de diferentes formas de mediação do interlocutor de sua comunicação, de acordo com as forças em jogo na experiência comum. As estratégias são caracterizadas pelo uso combinado de *ações comunicativas*, orais, gestuais e/ou escritas, as quais são construídas por meio de um processo de significação mediado pelo outro em situação dialógica (Vigotski, 1993, 1984; Luria, 1987; Bakthin, 1992; 1994). Embora a forma das ações comunicativas da criança dependa de suas possibilidades de movimento, estas ações apresentam aproximações ao dialeto social, por serem construídas mediante um processo de significação, no qual a criança busca imitar as ações comunicativas concretizadas em suas interações comunicativas. Por isso, é necessária uma *flexibilização do olhar* durante o processo de construção, apropriação e uso destas ferramentas instrumental-simbólicas envolvidas no processo comunicativo com estas crianças (Gil, 2004; Gil e Shikida, 2008, 2006).

A *Intercomunicação Indicial* é caracterizada por uma baixa familiarização do interlocutor às estratégias comunicativas da criança, predominando a *comunicação indicial e mediação indutiva*. Esta criança usa ações gestuais, nem sempre convencionadas com o outro, como expressões faciais, emissão de sons, direcionamento do olhar, atenção conjunta e/ou alcance para manifestar desejo ou gerar indícios de sua

intenção comunicativa, enquanto seu interlocutor significa, por indução, sua intenção comunicativa, como apoio em suposições da própria experiência ou leitura de uma determinada situação. Esta intercomunicação atende à expressão de estados afetivos da criança no contexto imediato, no entanto de modo incipiente, pois são comuns choques de turnos de fala e equívocos interpretativos, conforme observado no diálogo entre a criança e a professora regente do Ano 1. Salienta-se que esta dinâmica não permite a negociação de significados, sem apoio nos outros níveis de mediação.

O processo comunicativo somente se aprimora mediante o reconhecimento pelo interlocutor da criança como respondente e participante, e uma apropriação das ferramentas instrumental-simbólicas envolvidas nesta condição de comunicação por meio da prática dialógica entre ambos. Com uma média familiarização, observa-se outra dinâmica denominada *Intercomunicação Contextual*, na qual predominam a *comunicação contextual* e *mediação dedutiva*. A criança seleciona, dentre as suas ações, mímicas (gestos convencionados entre a díade), vocalizações, meneio de cabeça ou combinações que sejam compreensíveis ao interlocutor para responder às suas perguntas fechadas, construídas por dedução, com apoio em premissas oriundas de seu conhecimento dos contextos da criança, o que foi observado na interlocução da criança e a professora regente do Ano 2. Esta intercomunicação atende à expressão de desejos, opiniões ou fatos ocorridos que, sem dúvida, oportuniza a negociação de significados, todavia limita-se pelas possibilidades do interlocutor em deduzir a intenção comunicativa da criança.

Esta limitação só é superada com a alfabetização da criança, permitindo-lhe usar a escrita para o esclarecimento de suas intenções comunicativas não compreendidas por meio das outras dinâmicas. A *Intercomunicação Dialógica* é caracterizada por uma alta familiarização entre os interlocutores, predominando a *comunicação simbólica* e *mediação abdutiva*. A criança inclui a varredura oral de letras, em seu rol de ações, que a seleciona com o intuito de evitar a quebra na comunicação ou sua retomada. O interlocutor, por sua vez, abduativamente, abre-se, sem restrições, à negociação dos significados, ofertando as letras, de modo escaneado, à criança. Esta dinâmica, em verdade, abrange as outras por implicar uma alta transitividade entre as estratégias comunicativas da criança e formas de mediação de seu interlocutor, tendo sido observada no jogo dialógico entre a criança e sua acompanhante. Ainda demanda ajustes mútuos constantes, serve à expressão e negociação de qualquer significado e agiliza o processo comunicativo.

Neste processo comunicativo ainda se destacam dois aspectos relevantes à expressão das crianças com Paralisia Cerebral, de grave envolvimento motor e fala ininteligível. A *mediação do outro* é imprescindível para a construção de suas enunciações: a intenção comunicativa da criança é concretizada por meio do uso que seu interlocutor faz da própria linguagem. Daí a sua restrita possibilidade expressiva ao não ser reconhecida como respondente ou alguém que tem algo interessante a dizer (Bakhtin, 1992; Volochinov, 1986; Santos, 2000). A necessária mediação do outro remete ao segundo aspecto que concerne à peculiar dinâmica temporal e domínio das ferramentas instrumental-simbólicas implicada no processo comunicativo, na medida em que o interlocutor precisa, literalmente, decodificar a intenção comunicativa da criança, apoiado em sua familiarização às ações comunicativas como também aos seus contextos, para que possa concretizar a sua enunciação. Os *processos de decodificação* da intenção definem a própria *dinâmica temporal* implicada neste processo comunicativo, assim como o nível de familiarização entre os interlocutores.

Os resultados evidenciam que o conceito de deficiência dos interlocutores da criança se antepôs a seus processos comunicativos, à medida que os significados dos interlocutores relacionam-se a seus direcionamentos voltados a práticas segregativas ou inclusivas, que restringiram ou expandiram suas condições de socialização.

Com a inclusão da criança na escola, observou-se a eclosão de uma atualização dos significados sobre a deficiência, tendo se observado três momentos deste processo, no contexto, marcados pela mudança, transição e atualização, e evidenciados por meio das enunciações e ações de seus interlocutores (Volochinov, 1986; Bakhtin, 1992). As forças centrípetas e centrífugas relacionadas à história cultural de produção dos significados do conceito de deficiência, que circulam no contexto, concretizam-se com a chegada da criança à escola. Sua presença no cotidiano marca o primeiro momento, a *mudança*, por colocar em primeiro plano as vozes polifônicas que estavam ao fundo. Com as novas condições do jogo dialético, há uma inversão, pois o fundo torna-se a figura, instaurando uma crise, o que desencadeia o processo de mudança.

As controvérsias, ambivalências e dissonâncias denotadas nas enunciações e ações dos interlocutores da criança constituem o momento da *transição*. Uns conseguem falar sobre a criança, enquanto outros, em silêncio, cogitam; alguns, dela se aproximam, e outros desviam-se; há quem a reconheça como participante do jogo, como também quem a mantenha invisível. É o embate polifônico do discurso hegemônico e não-hegemônico, rumo a uma *atualização* do contraponto, caracterizada por harmonias e dissonâncias, que avança e se modifica a cada encontro ou colisão de vozes, e nas assimetrias desencadeadas pela experiência na esfera comum.

Neste contexto de tensões dialéticas, condições de socialização são geradas, em virtude do paradoxo entre singularidade e pluralidade, pois um não se define sem o outro, como o outro não existe sem o um. Os processos de significação se repercutem nas condições de socialização de todos os participantes, gerando zonas de desenvolvimento proximal e direcionamentos de seus participantes nas práticas culturais (Vigotski, 1984). Esta ocorrência também foi evidenciada neste estudo, uma vez que foram observados direcionamentos à exclusão e inclusão da criança no coletivo, gerando diferentes esferas de experiência (Bakhtin, 1992) ou semiosferas (Lotman, 1990), que implicam uma diversa produção instrumental-simbólica, e mudança nas atividades culturais (Vigotski, 2000:1929, 1984, 1981; Leontiev, 1981, 1978; Wertsch, 1981; Ratner, 2002). Observaram-se diferentes níveis de familiarização dos interlocutores às possibilidades expressivas da criança, seus direcionamentos segregativos ou inclusivos regulados por seus significados sobre a deficiência, que remete ao reconhecimento da criança como interlocutor ou não, e resulta em diferentes dinâmicas dialógicas no processo comunicativo.

Confirma-se, então, a tese deste estudo: *a familiarização do interlocutor às estratégias comunicativas da criança com Paralisia Cerebral, de grave envolvimento motor e fala ininteligível, qualifica a sua mediação e modifica a dinâmica dialógica, o que expande suas possibilidades expressivas, torna mais complexo seu processo de construção e negociação dos significados, o que amplia suas condições de socialização.*

Indubitavelmente, o conhecimento gerado sobre este singular processo comunicativo tem diversas aplicações ao delineamento de programas de desenvolvimento e reabilitação de sua comunicação e linguagem, bem como de educação, assim como à Psicologia do Desenvolvimento Humano. O estabelecimento de uma comunicação com estas crianças implica um processo de desenvolvimento e apropriação de idiossincráticas ferramentas instrumental-simbólicas, que modificam esta atividade cultural, e merecem ser detalhados, em estudos futuros, com foco na

estrutura da atividade (Vigotski, 2000:1929, 1984, 1981; Leontiev, 1981, 1978; Wertsch, 1981; Ratner, 2002), como também em seus sistemas de significação e relações sócias (Rosa, 2007; Pino, 2005, Español, 2004; Rivière e Español, 2003).

A estrutura desta atividade comunicativa (motivo, ação, operações), além de ser diversa, varia conforme o interlocutor da criança, contexto imediato e conhecimento mútuo de situações experienciadas. Esta gama de relações está envolvida na seleção das ações e estratégias comunicativas pela criança, assim como das formas de mediação por seu interlocutor. A variação na estrutura da atividade também está diretamente relacionada ao processo semiótico, no sentido do conteúdo e forma desta língua(gem), que seria interessante e de relevância esquadrihar.

Os resultados deste estudo ainda podem apoiar projetos e programas de ensino e práticas voltadas a este grupo de crianças, como a formação continuada de professores e profissionais, como também o desenvolvimento de novas tecnologias educacionais e sociais.

E para finalizar, destaca-se o fato que, embora compreensível, ainda impressiona, é a predominância dos direcionamentos segregativos no processo de desenvolvimento destas crianças. Observou-se que um processo de atualização dos significados surge com a inclusão da criança na escola. A sequência dos acontecimentos na vida dos participantes de uma situação, tal qual essa, é indeterminada como qualquer outra situação da vida. No entanto, estas situações ainda são a *constante* na história de vida das pessoas com deficiência: há sempre no ar contradições e ambivalências de modo contundente. “Portanto, mais respeito senhores”: os cristais que não se quebrarem no meio do caminho, com certeza, superarão a atual sociedade, inaugurando, quem sabe, um universo humano, ético e solidário.

## 9 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aicardi, J. (1998). **Clinics in developmental medicine: diseases of the nervous system in childhood**. London: MacKeith Press.

American Speech and Hearing Association. [www.asha.org](http://www.asha.org), setembro, 2004.

Antsiferova, L.I. (1997). Principio de la relación entre psiquis y actividad. Em Hurtado, J.L. e Gondar, B. D. (Orgs.) **Superacion para profesores de psicologia**. Cuba: La Habana, (pp. 35-41).

Bakhtin, M. (1992). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (1981). **The dialogic imagination: Four essays**. The University of Texas Press.

Barrera, M.E. e Vella, D. M. (1987). Disabled and non-disabled infants interactions with their mothers. **American journal of occupational therapy**, 41:168-72.

Basil, C. (2001). Sistemas e auxílio técnico de comunicação para pessoas com paralisia cerebral. Em Puyuelo, M.; Póo, P.; Basil, C. e Le Métayer, M. **A fonoaudiologia na paralisia cerebral: diagnóstico e tratamento** (pp.117-127). São Paulo: Santos Livraria Editora.

Bax, M. C. O. (1964). Terminology and classification of cerebral palsy. **Developmental medicine and child neurology**, 6, 295-297.

Bleck, E. e Nagel, D. (1982). **Physically handicapped children: a medical atlas for teachers**. New York: Grune e Shatton.

Braga; L.W. e Aloysio Campos da Paz Júnior. (Org.).(2008) **Método Sarah: reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral**. 1 ed. São Paulo: Livraria Santos Editora.

Braga, L.W. e Aloysio Campos da Paz Júnior. (Org.).(2006). **The child with traumatic brain injury or cerebral palsy**. 01 ed. Spain: Taylor & Francis Group, 2006, v. 01, p. 103-137

Braga. L. W. (1995). **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão**. Salvador: Sarah Letras.

Braga. L. W. (1994). **Cognição em criança coreoatetóide: um estudo de caso**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

BRASIL (1988) **Constituição Federal**.

BRASIL (1996). **Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL/MEC/SEF/SEESP (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**.

Branco, A. U. e Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. **Psychology and Developing Societies**, 9, 1, 35-64.

Brooks-Gunn, J. e Lewis, M. (1984). Maternal responsivity in interactions with handicapped infants. **Child Development**, 55: 782-93.

Bruner, J. (2002). **Realidade mental, mundos possíveis**. São Paulo: Artmed.

Bruner, J. (1990). **Actos de significado**. Portugal: Edições 70.

Cogher, L., Savage, E. e Smith, M. F. (1992). **Cerebral palsy: the child and young person**. London: Chapman and Hall.

Cole, M e Cole, S. (2004). **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cole, M. (1992). Culture in development. Em: M.H. Bornstein e M.E. Lamb (orgs.), **Developmental psychology: an advanced textbook** (3<sup>rd</sup> edition) (pp.731-788). Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.

Cole, M (1989). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. Em: J. Wertsch (Org.) **Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives** (146-161). Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (1997) **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Español, S. (2004). **Cómo hacer cosas sin palabras: gesto e ficción em la infancia temprana**. Madrid: Aprendizaje.

Farias, N. Buchalla, C.M. (2005) A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista brasileira de epidemiologia**, 8(2): 187-93.

Gil, I. L. C. ; Shikida, F. Y. (2008). Fala, Linguagem e Comunicação. In: Lúcia Willadino Braga; Aloysio Campos da Paz Júnior. (Org.). **Método Sarah: reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral**. 1 ed. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2008, v. 1, p. 103-137.

Gil, I. L. C. ; Shikida, F. Y.(2006). Speech, language and communication. In: Lúcia Willadino Braga; Aloysio Campos da Paz Júnior. (Org.). **The child with traumatic brain injury or cerebral palsy**. 01 ed. Spain: Taylor & Francis Group, 2006, v. 01, p. 103-137

Gil, I.L.C. (2004). **Interação mediador-criança com paralisia cerebral e desenvolvimento da linguagem: uma contribuição metodológica**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília: Brasília.

Gil, I.L.C. (2002). Aprendizagem e Inclusão escolar de criança com Paralisia Cerebral e graves alterações na comunicação. **Anais do II Congresso ibero-americano de informática na educação especial** “Novo milênio, novas metodologias, novas formas de aprender”, Fortaleza-CE.

Gill, N. B. (1997). Comunicação através de símbolos: uma abordagem clínica baseada em diversos estudos. **Temas sobre desenvolvimento**, 6 (34), pp. 34-43.

Glat, R. (1998). **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Livraria Sette Letras.

Góes, M. C. (1991). A natureza social do desenvolvimento psicológico. Em: **Cadernos Cedes**, 24, pp. 32-43.

Goffman, E. (1988). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara; 1988.

González Rey, F. (1997). **Epistemología cualitativa y subjetividad**, (pp.9-106). São Paulo:EDUC.

Hanzlik, J. R. e Stevenson, M. B. (1986). Interaction of mothers with their infants who are mentally retarded, retarded with cerebral palsy, or non-retarded. **American journal of mental deficiency**, 90: 513-20.

Hanzlik, J. R. (1990). Non-verbal interaction patterns of mothers and their infants with cerebral palsy. **Education and training in mental retardation**, 25: 333-43.

Jannuzzi, G. (1985) **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez Editores.

Kazak, A. E. e Marvin, R.S. (1984). Differences, difficulties and adaptation: stress and social networks in families with a handicapped child. **Family relations**, 33:67-77.

Kazak, A. E. (1986). Families with physically handicapped children: social ecology and family systems. **Family process**, 25:265-281.

Kent, R. D. e Miolo, G. (1997). Habilidades fonéticas no primeiro ano de vida. Em: P. Fletcher e B. MacWhinney **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Knox, J.E. e Stevens, C. (1993). Vygotsky and Russian Defectology. Em R.W. Rieber e A.S. Carton (orgs.) **The collected works of L.S.Vygotsky**. Volume 2. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities). Nova York: Plenum Press, pp. 01-25.

Kogan, K. L. e Tyler, N. (1973). Mother-child interaction in young physically handicapped children. **American journal of mental deficiency**, 77: 492-7.

Kohan, W. O. (2000). Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. Em. W.O. Kohan; B. Leal; A. Ribeiro. **Filosofia na escola**. Vol. V (p.21-73). Petrópolis: Vozes, 2000.

Kurtz, L. A. (1992). Cerebral Palsy. Em M. D. Batshaw e Y. M. Perret (orgs.). **Children with disabilities** (3a ed. Pp. 441-469). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Lapa, I. B. (1995). **Concebendo a deficiência mental: estudo introdutório**. Monografia de Especialização, Universidade de Brasília, Brasília.



Leontiev, A.N. (1994). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Em L. S. Vigotskii; A. R. Luria; A. N. Leontiev **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (pp. 59-83). São Paulo: Ícone/ Editora Universidade de São Paulo.

Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. Em J. Wertsch (Org.). **The concept of activity in soviet psychology** (pp. 37-71). New York: M. E. Sharpe, Inc., Publisher.

Leontiev, A. N. (1978). **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte.

Linell, P. (1998) **Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives**. Amsterdam: John Benjamins Publish.

Locke, J.L. (1997). Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. Em: P. Fletcher e B. MacWhinney **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lotman, Y. (1990) **Universe of the mind: a semiotic theory of culture**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Luria, A. R. (1987). **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Luria, A.R. (1981). **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP.

Luria, A. R. (1979). **Curso de psicologia geral**. Volume IV. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Mantoan, M. T. E. (1998). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Reunião da ANPED/98 GT 15/ Educação Especial.

Mahoney, G. , Fors, S. e Wood, S. (1990). Maternal behavior revisited. *American Journal of Mental Retardation*, 94: 398-406.

Matusov, E; Smith, M.; Candela, M. E Lili, K. (2007). Culture has no internal territory: culture as dialogue. Em: Valsiner, J. e Rosa, A. (org.) **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. (pp.460-483). Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer-Johnson. [www.mayer-johnson.com](http://www.mayer-johnson.com), outubro, 2009.

Moscovici, S. (2007). **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 5ª ed.

Nelson, K. N., Swaiman, K. F. e Russman, B. S. (1994). Cerebral palsy. Em F.K. Swaiman (org.). **Pediatric neurology: principles and practice**. (2. ed., pp. 518-527). St. Louis: Mosby.

Nelson, K. N. e Ellenberg, J. H. (1978). Epidemiology of cerebral palsy. *Advances in neurology*, 19, 421-435.

Nietzsche, F. (1976) **Assim falava Zaratustra**. Lisboa: Editorial Presença.

Omote, S. (1994). Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista brasileira de educação especial**.

Omote, S. (1991). Efeitos da atratividade facial de crianças sobre a percepção de outras qualidades dela. Brasília: **Psicologia: teoria e pesquisa**, volume 7, número 3, pp. 295-302.

Omote, S. (1989). A importância do estudo da atratividade física facial. Anais da **XIX Reunião anual de psicologia – SPRB**.

Omote, S. (1986). Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. **Didática**, 22/23: pp. 167-180.

Omote, S. (1979). Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. **Revista Marco**, Ano I, número 1, pp. 99-113.

Organização Mundial de Saúde. [www.who.int](http://www.who.int), outubro, 2009.

Organização Mundial da Saúde, **CIF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde** [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP; 2003.

Pennington, L. e McConachie, H. (2001). Predicting patterns of interaction between children with cerebral palsy and their mothers. **Developmental Medicine and child neurology**, 43: 83-90.

Pessoti, I. (1984). **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo.

Pino, A. (2005). **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez Editora.

Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e sociedade**, Ano XXI, nº 71, pp. 45-78.

Puyuelo, M. S. (2001). Problemas de linguagem na paralisia cerebral: diagnóstico e tratamento. Em Puyuelo, M.; Póo, P.; Basil, C. e Le Métayer, M. **A fonoaudiologia na paralisia cerebral: diagnóstico e tratamento** (pp.17-80). São Paulo: Santos Livraria Editora.

Ratner, C. (2002). **Cultural psychology: theory and method**. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação. [www.sarah.br](http://www.sarah.br), maio, 2009.

Rivière, A. e Español, S. (2003) La suspensión como mecanismo de creación semiótica. **Estudios de psicología**, 24(3), pp. 261-275.

Rosa, A. (2007) Acts of Psyche: Actuations as Synthesis of Semiosis and Action, (pp. 205-237). Em Valsiner, J. e Rosa, A. **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. New York: Cambridge University Press.

Rossi, L. (1999). **Os caminhos e descaminhos da educação da criança com paralisia cerebral: pais-crianças-professores**. Dissertação de Mestrado, Universidade Sarah de Ciências de Reabilitação, Brasília.

Santos, B. (2000). **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora<sup>1</sup>.

Santos, P. F. (2000). **Hospital e escola: a construção do conhecimento sobre a criança deficiente**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Sasaki, R. (1997). **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. São Paulo: Editora WVA.

Shere, E. e Kastenbaum, R. (1966). Interactions in cerebral palsy: Environmental and psychosocial obstacle to cognitive development. **Genetic Psychological Monographs**, pp. 257-335.

Silva, I. M. (1997). **Avaliação de um programa hospitalar para acompanhamento do desenvolvimento infantil: estudo exploratório**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Silva, O. M. (1986). **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na História do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde.

Tetzchner, S. e Grove, N. (2003). The development of alternative language forms. Em: **Augmentative and alternative communication developmental issues** (pp. 1-27). London e Philadelphia: Whurr Publishers.

Torezan, A. M. (1999). Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. R. Guzzo (Org.) **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. (pp. 35-48) Campinas, SP: Alínea.

Tulviste, P. (1999). Activity as Explanatory Principle em Cultural Psychology. Em Chaiklin, S., Hedegaard, M. e Jensen, J.(Orgs.). **Activity theory and social practice** (pp.66-78). Aarhus: Aarhus University Press.

UNESCO/ESPANHA (1994). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE.

Wertsch, J. V. (1981). The concept of activity in soviet psychology: An introduction. Em J. Wertsch (Org.). **The concept of activity in soviet psychology** (pp. 3-36). New York: M. E. Sharpe Publisher.

World Health Organization. **International classification of functioning, disability and health: ICF**. World Health Organization; 2001.

Valsiner, J. (2007). **Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology**. Los Angeles: Sage Publications.

Valsiner, J. (1998). Appropriation, internalization / externalization, and self-construction (pp.100-135). Em: J. Valsiner, **The guided mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em: W. De Graaf e R. Maier (Eds.). **Sociogenesis reexamined** (pp. 47-70). New York: Springer.

Valsiner, J. (1989). The social nature of human development: Some preliminars. Em: Valsiner, J. **Human development and culture: the social nature of personality and its study** (pp. 1-16). Lexington, MA: Lexington Books.

Vigotski, L. S. (2000:1929). Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação e sociedade**, Ano XXI, n° 71, pp. 21-44.

Vigotski, L. S. (1993). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Vigotski, L. S. (1989). **Obras completas: fundamentos de defectología – Tomo Cinco**. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigotski y, L. S. (1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Vigotski, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. Em: J. V. Wertsch, **The concept of activity in soviet psychology** (pp. 144-188). New York: M. E. Sharpe Publisher.

Volochinov, V.,N. (1986:1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec.

Zygo. [www.zygo.com](http://www.zygo.com), outubro, 2009.

## 10. ANEXOS

### 10.1 - Anexo I – Certidão do Comitê de Ética e Pesquisa



Comitê de Ética em Pesquisa da Associação das Pioneiras Sociais

#### CERTIDÃO

Declaramos que trabalho intitulado **Dinâmicas e estratégias comunicativas e semióticas de uma criança com paralisia cerebral: um estudo sobre a interação e produção do conhecimento no contexto escolar**, de **Ingrid Lapa de Camillis Gil**, cargo **professor**, foi apreciado e considerado correto sob o ponto de vista ético pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação.

Brasília-DF, 26 de setembro de 2006

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Renato Saraiva'.

Dr. Renato Ângelo Saraiva  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa  
Associação das Pioneiras Sociais

## 10.2 – Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESCLARECIMENTO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Ingrid Lapa De Camillis Gil, estudante da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília, estou realizando uma pesquisa que tem por objetivos conhecer melhor:

- 1) como as crianças com Paralisia Cerebral, de grave envolvimento motor e dificuldades importantes na fala, e outras crianças que falam, fazem para se comunicar e interagir; e,
- 2) se, ao usarem alternativas de comunicação modernas, como aparelhos que vocalizam, ocorrem mudanças nas formas de comunicação e interação dessas crianças.

O ser humano aprende por meio da comunicação e interação com outro ser humano. Por isso, é importante conhecer como essas crianças se comunicam entre si e como podemos fazer para facilitar a expressão de idéias e a participação no diálogo de crianças com Paralisia Cerebral.

Estaremos participando das atividades escolares em sala de aula, uma vez a cada 15 dias, por aproximadamente 2 horas, observando como as crianças estão se comunicando e aprendendo coisas novas.

Para o registro das observações de como as crianças fazem para se comunicar, faremos uso de filmagens e gravações em fita cassete. O uso desses instrumentos é essencial, pois a comunicação é um processo muito dinâmico e variável. Esta envolve além da fala, sinais e gestos específicos, formas de expressão não captadas com precisão somente com a utilização da observação.

O uso posterior dessas imagens será restrito ao estudo científico e/ou formação de profissionais.

Brasília,

\_\_\_\_/\_\_\_\_/200\_.

-----  
Ingrid Lapa De Camillis Gil  
-----

### CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_, DECLARO que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pela pesquisadora e CONSINTO nossa participação neste projeto de pesquisa, a realização das filmagens e gravação dos encontros, bem como o uso das imagens para fins de estudo e/ou formação de profissionais.

Brasília,

\_\_\_\_/\_\_\_\_/200\_.

### 10.3 Anexo III - Planilha de observação (Creswell, 1998)

Data: _____	Início: _____
Atividade: _____	Fim: _____
O que está acontecendo?	O que significa?

### 10.4 Anexo IV - Roteiro de entrevista semi-estruturada

- 1) Eu gostaria que você me contasse por que você escolheu o magistério?
- 2) O que você pensa sobre o processo de inclusão? Você já teve alguma experiência anterior com essas crianças?
- 3) O que você acha sobre como esse processo está ocorrendo?
- 4) Como a criança se comunica com você?
- 5) Às vezes, você não compreende o que ela quer dizer? O que você faz?
- 6) Você já teve vontade de perguntar alguma coisa para ela e não perguntou na dúvida de como ela faria para lhe responder? O que você desejava perguntar?
- 7) Como a criança se comunica com os colegas?
- 8) Como os colegas se comunicam com a criança?
- 9) Como a criança se comunica com a acompanhante/professora?
- 10) Como a acompanhante/professora se comunica com a criança?
- 11) Já aconteceu dos colegas solicitarem a sua ajuda para se comunicar com a criança? O que você fez?
- 12) Já aconteceu da acompanhante/professora solicitar a sua ajuda para se comunicar com a criança? O que você fez?
- 13) Você desenvolve alguma atividade com a criança?

### 10.5 Anexo V – Atividade 1 realizada no Ano 1

<b>COMO VOCÊ BRINCA COM MIGUEL?</b>	<b>COMO VOCÊ BRINCA COM <u>(escolher outro colega)</u></b>
<b>COMO VOCÊ CONVERSA COM MIGUEL?</b>	<b>COMO VOCÊ CONVERSA COM <u>(escolher outro colega)</u></b>
<b>ESCREVA UMA PERGUNTA QUE VOCÊ GOSTARIA DE FAZER PARA MIGUEL?</b> _____ _____ _____	<b>ESCREVA UMA PERGUNTA QUE VOCÊ GOSTARIA DE FAZER <u>(escolher outro colega)</u></b> _____ _____ _____
<b>ESCREVA ALGO QUE VOCÊ GOSTARIA DE DIZER PARA MIGUEL?</b> _____ _____ _____	<b>ESCREVA ALGO QUE VOCÊ GOSTARIA DE DIZER PARA <u>(escolher outro colega)</u></b> _____ _____ _____

### 10.6 Anexo VI – Atividade 2 realizada no Ano 2, Encontro 15

<p>EU FAÇO BEM.....</p> <p>EU POSSO AJUDAR O MEU COLEGA....</p>
---

### 10.7 Anexo VII – Atividade 3 realizada no Ano 2, Encontro 16

<p>EU ME SINTO BEM QUANDO....</p>
-----------------------------------



### 10.8 Anexo VIII – Atividade 4 realizada no Ano 2, Encontro 17

COM ESSA CARTELA EU POSSO:
1. _____
2. _____
3. _____

### 10.9 Anexo IX – Atividade 5 realizada no Ano 2, Encontro 18

SEU NOME: _____	NOME DO SEU COLEGA: _____
DATA: _____	DATA: _____
ESCREVA O NOME DE UMA FRUTA NO PLURAL. _____	ESCREVA O NOME DE UMA FRUTA NO PLURAL. _____
ESCREVA O NOME DE UM ANIMAL NO FEMININO. _____	ESCREVA O NOME DE UM ANIMAL NO FEMININO. _____
ESCREVA O NOME DE UM OBJETO NO SINGULAR E NO FEMININO. _____	ESCREVA O NOME DE UM OBJETO NO SINGULAR E NO FEMININO. _____