

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Ana Cleide Barros Jucá

Interações discursivas envolvendo crianças com Síndrome  
de Down: diálogos com mães e professores.

RECIFE- PE  
2010

Ana Cleide Barros Jucá

**Interações discursivas envolvendo crianças com  
Síndrome de Down: diálogos com mães e professores.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal  
de Pernambuco como parte dos requisitos necessários  
a obtenção do título de mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva  
Orientador: Prof. Dr. **Luciano Rogério de Lemos Meira**

Recife, 2010

**Jucá, Ana Cleide Barros**

**Interações discursivas envolvendo crianças com Síndrome de Down: Diálogos com mães e professores / Ana Cleide Barros Jucá. -- Recife: O Autor, 2010.**

**98 folhas : il.,fotos.**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2010.**

**Inclui: bibliografia**

**1. Psicologia Cognitiva. 2. Crianças – Síndrome de Down. 3. Interação social. 4. Família. 5. Escola. I. Título.**

**159.9  
150**

**CDU (2.  
ed.)  
CDD (22. ed.)**

**UFPE  
BCFCH2010/118**

## **Agradecimentos**

A Deus, presente desde o meu desejo de fazer algo que contribua com o mundo ao consolo e à esperança nos momentos difíceis.

Ao meu orientador, Professor Luciano Meira, que me apresentou uma nova forma de compreender as interações humanas, muito obrigada pela parceria, pela confiança e por me ajudar a crescer na vida acadêmica.

Aos meus Pais, por serem ao mesmo tempo apoio e exemplo, minhas verdadeiras referências. Nenhuma palavra será suficiente para dizer o quanto os amo e agradeço por tê-los em minha vida.

Ao Nego, meu grande amor e companheiro, obrigada pelas trocas de idéias e de carinho, pelas críticas e pelos incentivos, por ser minha inspiração e minha força diárias e, principalmente, pelo amor e pela compreensão.

Aos amigos de turma que ingressaram comigo no curso, por dividir conquistas, alegrias e também dúvidas e inquietações, construir amizades que guardarei com eterno carinho em meu coração, obrigada Ana Maria, Ernani, Geovana, Juliana e Kátia.

Aos Colegas do LAIV pelo companheirismo e pelo crescimento proporcionado através de nossos encontros.

Em Especial à Sílvia Maciel, uma das minhas maiores conquistas nesse período, a mais grata surpresa, uma amizade nova, com sabor de vida inteira. Obrigada por acreditar em mim e me fazer acreditar também. Saiba que serei eternamente grata.

A Pompéia Villachan-Lyra e Fabiana Wanderley que muito contribuíram com meu trabalho através da inspiração de suas teses.

À equipe do Colégio Apoio, pela grande disponibilidade com que me receberam, possibilitando a realização da pesquisa.

e

Aos amigos do Recife, que me fizeram sentir acolhida na nova morada e sempre tinham uma boa conversa para me ajudar a descansar o juízo.

Aos amigos de Fortaleza por estarem sempre por perto, mesmo com minha ausência física e a constante ocupação com o mestrado, nunca deixei de sentir o carinho e o apoio de vocês.

Ao CNPq pelo incentivo e suporte à pesquisa.

## RESUMO

JUCÁ, A. C. B. **Interações discursivas envolvendo crianças com Síndrome de Down: diálogos com mães e professores.** 98 f. Dissertação (Mestrado) – Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

Esta pesquisa visou compreender os sujeitos com Síndrome de Down a partir de suas interações com pessoas participantes de seus ambientes escolar e familiar, considerados fundamentais em seu processo de desenvolvimento. Tal compreensão teve respaldo na teoria sócio-histórica de Vygotsky e na perspectiva da aprendizagem situada, que são abordadas neste trabalho a partir de alguns de seus principais conceitos e também de estudos empíricos nelas baseados, que serviram de apoio para a elaboração de nosso problema e também para as análises de nossos achados. Tendo como objetivo geral compreender como se constroem diálogos envolvendo crianças com Síndrome de Down em situação de interação com suas mães e professoras, entendendo essas interações como situações de co-construção dos contextos familiar e escolar. Como objetivo específico, buscamos entender de que maneira a criança com Síndrome de Down faz aproximações discursivas com o outro e também perceber como as díades (mãe/criança e professora/criança) co-regulam seus comportamentos durante as situações de interação, identificando os padrões de co-regulação predominantemente presentes na dinâmica interacional de cada díade. Para tanto propusemos aos sujeitos de pesquisa uma atividade em que o adulto deveria narrar o que via em uma gravura para a criança, que deveria reproduzir o desenho em questão, dialogando com a parceira adulta de forma a facilitar a execução da tarefa. Participaram do estudo crianças de uma escola particular regular de Recife, suas mães e professoras de sala de aula. Os dados da pesquisa foram construídos com inspiração no aparato metodológico da Análise Interacional, abordagem pragmática que se destina ao estudo das interações humanas no que concerne àquilo que é corpóreo e observável, compreendendo a cognição como social e ecologicamente distribuída, e destacando o papel da linguagem e de outros recursos semióticos para a efetivação da ação humana. Como apoio fundamental para a realização da Análise Interacional, nos utilizamos da tecnologia de vídeo para a produção e a análise de dados. Os achados apontaram para diferenças no engajamento das díades na realização da tarefa, dependendo do tipo de relação entre os parceiros.

Palavras-chave: Síndrome de Down, Interação, Escola, Família.

## Abstract

JUCÁ, A. C. B. **Discursive interaction involving children with Down Syndrome: dialogues with mothers and teachers.** 2010. 98 f. Dissertation (Master's Degree) – Postgraduate in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco, Recife, 2010.

This research aimed to comprehend the subjects that have Down syndrome from the perspective of their interactions with people who are present in their familiar and scholar settings, understood as essential to their development processes. That comprehension was based on the Vygotsky's socio-historical theory and also on the perspective of the situated learning, that are explained in this work by some of their main concepts and also by empirical researches based on these theories, that contributed to the construction of our research problem and for to the analysis of our results. As general objective we aimed to understand the way children that have Down syndrome construct dialogues with their mothers and teachers in interaction situations which are a joint construction of familiar and scholar contexts. As specific objective, we intended to understand how the children has discursive approaches with their adult partners and to be aware of how they co-regulate their behaviors during the interaction situations, identifying the co-regulation patterns that are predominant in the interactional dynamics of each dyad. As interactional situation to be studied, we proposed an activity in which the adult partner should tell the child what she was seeing in an illustrated scene from a book. The child should reproduce the illustration according to what she heard from the partner, who would help with the children's doubts in a way to help them accomplish the task. The participants of the research were children who studied in a private school of Recife city, their mothers and teachers. The construction of the results was inspired on the methodological basis of the Interactional Analysis, that aims the comprehension of human interactions as embodied and observable, understanding cognition as social and ecological distributed, emphasizing the role of language and other semiotic resources for the effectiveness of human action. We used video technology as a fundamental support to Interactional Analysis. The results indicate differences in the way the dyads are engaged in the accomplishment of the task depending on the kind of relation between the partners.

Key-words: Down syndrome, Interaction, School, Family.

h

## Sumário

1.Introdução	1
1.1Justificativa	6
2.Reflexão Teórica	9
2.1 Síndrome de Down	9
2.2 Visão de sujeito e noção de desenvolvimento: Psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky	12
2.3 Aprendizagem Situada	16
2.4 Estudos Empíricos	18
3. Método	27
3.1Análise Interacional	27
3.2 Videografia	28
3.3 Sujeitos e situação de pesquisa	31
3.4 Unidade e Parâmetros de Análise	32
4. Análises e Discussão dos Resultados	36
Díade 1	38
Díade 2	45
Análise comparativa entre as díades 1 e 2	54
Díade 3	60
Díade 4	69
Análise comparativa entre as díades 3 e 4	76
Díade 5	77
Díade 6	82
Análise comparativa entre as díades 5 e 6	86
5. Conclusão	88
Referências	



## Introdução

A síndrome de Down tem sido estudada pelas ciências humanas, médicas e sociais, a partir de perspectivas que já investigaram diversos aspectos acerca de suas causas biológicas, de seus possíveis prognósticos, das representações sociais que familiares, educadores e outros setores da sociedade têm acerca dos indivíduos que nascem com a síndrome, por exemplo. Entretanto, a temática das interações sociais envolvendo sujeitos com síndrome de Down é ainda pouco explorada.

A pesquisa aqui realizada teve por objetivo, portanto, analisar situações interacionais envolvendo crianças com síndrome de Down, buscando compreender como essas crianças participam de relações dialógicas com mães e professoras, parceiras interacionais adultas presentes nos contextos familiar e escolar, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento dos sujeitos, como será discutido posteriormente.

O estudo aqui delineado não versa sobre características e limitações de uma síndrome, mas trata da busca pela compreensão de indivíduos que têm em comum uma alteração genética e diferem profundamente nos caminhos percorridos para superar as limitações decorrentes dessa alteração. A gênese que aqui buscamos entender é eminentemente social e não busca prever limites para o curso do desenvolvimento dos sujeitos de pesquisa, mas contemplar as potencialidades que possam ser percebidas nas interações sociais que envolvem estes sujeitos. Vale ressaltar que, na síndrome de Down, mesmo as alterações genéticas diferem em cada sujeito.

O intento de realização deste trabalho surgiu a partir de experiências de estágio em psicologia escolar e clínica durante o curso de graduação em Psicologia, em locais considerados de inclusão de crianças com deficiência e de assistência a seus familiares, concomitantes a experiências de pesquisa acadêmica que proporcionaram o contato com o aporte da teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky e a perspectiva dialógica discutida por Bakhtin.

As experiências de estágio mencionadas consistiram no trabalho em uma escola regular onde estudavam crianças com diferentes tipos de deficiência física e mental e de um grupo terapêutico de mães de crianças e jovens também com tipos diferentes de deficiências. Estas experiências proporcionaram a observação de como se dava a inserção dessas crianças na escola regular, de suas dificuldades e as superações destas

por meio do trabalho colaborativo com seus pares, com professores e com outros participantes do contexto escolar. Através das interações, era possível que estas crianças participassem das mesmas atividades que as demais, pois os parceiros interacionais contribuíam para que as atividades fossem adaptadas. Em alguns momentos elas demandavam algum tipo especial de atenção, o mesmo ocorrendo com as demais crianças. Foi possível perceber, também, através do contato com as mães participantes do grupo terapêutico, as diversas preocupações que os familiares de crianças com deficiência têm acerca da educação de seus filhos, principalmente no que concerne à escolarização e às dúvidas quanto à opção por matricular o filho em uma escola regular ou buscar serviços da chamada educação especial, que consiste em atividades específicas que envolvem apenas crianças com deficiência.

O contato com as teorias de Vygotsky e Bakhtin, durante a graduação em Psicologia, culminou na elaboração do trabalho de iniciação científica intitulado “Pesquisa-intervenção sobre processos de mediação entre crianças em escola pública de Fortaleza”, que possibilitou o aprendizado sobre o papel fundamental das interações sociais na aprendizagem de acordo com a visão das teorias citadas. Além disso, por tratar-se de uma pesquisa-intervenção, permitiu a interlocução entre os estudos em Psicologia e as práticas educacionais.

Os estudos realizados durante os anos de 2008 e 2009 no programa de pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, principalmente a participação no Laboratório de Análise Interacional e Videografia (LAIV), favoreceram o contato com uma nova perspectiva sobre o estudo das interações trazida por um conjunto de autores (Lave, Rogoff, McDermott) que abordam a aprendizagem de forma situada. Trata-se de uma visão do mundo como socialmente constituído, em que a atividade humana é compreendida com base na história, na cultura e, sobretudo, nas relações sociais, e o conhecimento e a aprendizagem são resultantes do envolvimento dos sujeitos nos processos transformadores da atividade humana.

Através deste percurso nasceu o desejo de estudar, à luz das perspectivas teóricas acima mencionadas, a temática da constituição subjetiva de crianças com deficiência, mais especificamente a síndrome de Down, a partir das reflexões diversas advindas dessas experiências, a fim de proporcionar um olhar psicológico sobre as particularidades desses sujeitos. Não pretendemos aqui tratar, de forma aprofundada, de aspectos biológicos ou neurofisiológicos da Síndrome de Down. Além de já existirem trabalhos relevantes que contemplam muitos desses aspectos (Moreira, El-Hani &

Gusmão, 2000; Pacanaro, Santos & Suehiro, 2008), tal abordagem nos afastaria de nosso foco : as interações sociais.

Tomando como centro da investigação situações de interação de crianças com síndrome de Down com mães e professoras, através da observação de processos de narração e reprodução de desenho de forma colaborativa, ocorrendo em momentos distintos, pretendemos compreender como essas relações desenvolvidas nos ambientes familiar e escolar contribuem para os processos de aprendizagem dessas crianças, como definiremos mais adiante.

Assim, a pesquisa aqui proposta tem como objetivo geral compreender como se constroem os diálogos envolvendo crianças com síndrome de Down em situação de interação com pessoas que compõem os contextos familiar e escolar, quais sejam a mãe e a professora, entendendo estas interações como situações de co-construção desses contextos. Ou seja, o contexto não é tomado como existente *a priori*, mas é constituído simultaneamente às ações humanas, de maneira estreitamente imbricada, de forma a ser influenciado por tais ações, ao mesmo tempo em que também as influencia. Tal noção de contexto advém da perspectiva da aprendizagem situada e será melhor discutida posteriormente.

Como objetivo específico, pretendemos compreender como ocorrem as aproximações discursivas entre a criança com Síndrome de Down e suas parceiras interacionais. Visamos, assim, entender de que maneira a criança com síndrome de Down faz aproximações discursivas com o outro, uma vez que concebemos a inclusão social desses sujeitos como a sua inserção através da participação nas relações discursivas nos diversos cenários de sua vida.

As relações discursivas acima referidas podem ter conseqüências sobre o desenvolvimento do vocabulário da criança e, conseqüentemente, na forma como ela aprende, bem como sobre a forma como as crianças constroem significados de suas ações em interação com o outro. Além disso, a identificação de tais padrões pode nos auxiliar a compreender os processos discursivos que indicam a inserção do sujeito nas interações discursivas.

Nosso segundo objetivo específico é perceber como as díades co-regulam seus comportamentos durante as situações de interação, identificando os padrões de co-regulação (Fogel, 2003) predominantes na dinâmica interacional de cada díade, a fim de acessar os padrões de funcionamento da dinâmica comunicativa construída pelos parceiros (Villachan-Lyra, 2008).

Então, ao analisar os diálogos que envolvem crianças com síndrome de Down nos contextos familiar e escolar, observando as peculiaridades das relações estabelecidas entre as díades mãe-criança e professora-criança, pretendemos entender a constituição do sujeito a partir de sua participação nessas relações dialógicas. A observação de diferentes modos de participação cultural das crianças permite a percepção de formas de atividade e relacionamento possivelmente restritas a apenas uma das duas situações a serem analisadas. É importante salientar que as pessoas envolvidas nessas relações contribuem mutuamente para a constituição subjetiva umas das outras, entretanto, a pesquisa tem seu foco na criança.

A partir das observações e das análises das situações de reprodução do desenho, tecemos reflexões acerca de como elementos presentes na relação mãe-criança possam contribuir para enriquecer suas relações no ambiente escolar, e também o contrário, a fim de possibilitar a promoção de situações favoráveis ao desenvolvimento da criança com síndrome de Down, buscando atribuir novos olhares sobre as práticas educativas de crianças com deficiência.

É importante esclarecer aqui nossa concepção de aprendizagem, que a define como a inserção do indivíduo em uma prática discursiva, compreendendo-a como o processo pelo qual o sujeito expande seu potencial para a produção de sentido, como uma função da linguagem. Sendo assim, aprender é o mesmo que legitimar-se gradualmente como um “falante” em comunidades discursivas específicas (Meira, 2009).

A compreensão da produção de significados constitui uma grande contribuição da Psicologia, ao trazer o entendimento do sujeito humano como um ser que, além de não ser um mero reproduzidor de comportamentos, produz sentido das suas atividades, que são localizadas no tempo e no espaço, na cultura, na sociedade e em sua própria história de vida. Complementando as idéias aqui desenvolvidas, Meira & Lerman (2001) consideram que a produção de significado é necessariamente interacional e construída na e pela linguagem, através do discurso, podendo este último ser estabelecido através de diálogos face a face ou em atividades discursivas virtuais.

Ao tomarmos como foco do estudo as interações entre as díades mãe-criança e professor-criança, compreendemos tais interações como parte de relações dinâmicas e que podem diferir bastante, possuindo características particulares, algumas das quais já são objeto de nossas expectativas, como uma maior intimidade e conhecimento mais

aprofundado da criança por parte da mãe, bem como um melhor preparo didático para o auxílio nas tarefas escolares por parte da professora.

A investigação sobre as situações interacionais aqui proposta tem como pressuposto a noção trazida pela teoria da Psicologia Histórico-Cultural de que a interação é promotora de aprendizagem que, por sua vez, acarreta no desenvolvimento cognitivo. Logo, analisamos as diferenças a serem observadas nas interações das díades em estudo, buscando identificar elementos promotores de aprendizagem advindos das relações estabelecidas, pois entendemos que diferentes tipos de interação podem promover a aprendizagem de formas também diferenciadas.

O estudo foi fundamentado teoricamente pelos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, representada principalmente por Lev Vygotsky e nas contribuições do autor sobre o estudo de crianças com deficiência a partir de um ponto de vista qualitativo, considerando seu processo de desenvolvimento de forma global e levando em conta a fundamental importância das relações sociais para a constituição do sujeito e para a compensação das dificuldades advindas da deficiência. Além disso, a pesquisa é também fundamentada pela perspectiva da aprendizagem situada, que também estuda o ser humano a partir de suas relações sociais, construídas na e pela linguagem, a partir das quais os sujeitos orientam suas ações.

Os dados da pesquisa foram construídos com inspiração no aparato teórico-metodológico da Análise Interacional, abordagem pragmática que se destina ao estudo das interações humanas no que concerne àquilo que é corpóreo e observável, compreendendo a cognição como social e ecologicamente distribuída, destacando o papel da linguagem e de outros recursos semióticos para a efetivação da ação humana (Jordan & Henderson, 1995).

Como apoio fundamental, nos utilizamos da tecnologia de vídeo para a produção e a análise dos dados. Além disso, nos apropriamos de elementos da observação etnográfica através da presença da pesquisadora no lócus das situações de pesquisa, realizando anotações detalhadas e observações do contexto do estudo que possam não ser captados pelas câmeras de vídeo.

As situações específicas a serem observadas consistiram na reprodução de um desenho por parte das crianças com síndrome de Down a partir da narrativa de um adulto - mãe e professora, em momentos distintos – que possuía uma gravura ilustrativa de uma cena, retirada de um livro infantil. Os participantes interacionais deveriam dialogar a fim de que a figura fosse reproduzida pela criança de maneira fidedigna.

Pretendemos com esta pesquisa, além de tecer contribuições teóricas acerca da investigação da aprendizagem colaborativa de sujeitos com síndrome de Down, através de um olhar da Psicologia pelo entrelaçamento da teoria histórico-cultural e da perspectiva da aprendizagem situada, contribuir também para a formulação de práticas pedagógicas direcionadas a essas crianças. Afinal, a partir de alterações na legislação brasileira no que se refere à educação de pessoas com deficiência (LDB 9.394/2001) e do reconhecimento por parte da comunidade científica e de grande parte da sociedade da importância de crianças com deficiência frequentarem o ensino regular, é necessário que os profissionais de Psicologia e Educação estejam preparados para uma inserção eficaz dessas crianças nas escolas, promovendo mecanismos facilitadores de aprendizagens efetivas.

#### Justificativa

A Psicologia e mais especificamente sua vertente dedicada à psicopatologia, apresentou no passado uma trajetória de estudo do patológico, daquilo que era considerado fora do padrão de normalidade, dos sujeitos defeituosos, como uma espécie de lente de aumento para a investigação de certas patologias surgidas no decorrer da vida de sujeitos em desenvolvimento normal (Canguilhem, 1990). Entretanto, não havia de início uma grande preocupação com os sujeitos de pesquisa, aqueles que eram afetados pelas patologias mais severas. Eles acabavam por ser isolados do convívio social, sendo considerados seres inferiores.

Felizmente, vivemos hoje em nossa sociedade outra realidade no que se refere aos sujeitos afetados por algum tipo de deficiência. Eles conquistaram seus direitos e seu reconhecimento dentro dos grupos sociais. Entretanto, ainda não vivem de forma ideal, pois são ainda constantemente comparados a padrões de normalidade e convivem em um mundo onde os artefatos culturais foram feitos para pessoas consideradas normais.

Em nossa pesquisa, ao invés de observar nossos sujeitos a partir de padrões de normalidade e de nos valer do estudo desses sujeitos para entender o sofrimento de pessoas que se encaixam nesses padrões, pretendemos nos dedicar à compreensão de sujeitos em desenvolvimento atípico, tendo em consideração não apenas o que há de

comum, mas principalmente o que há de único, individual e socialmente construído, não só pela criança, mas pelas díades.

Muito já foi pesquisado no que se refere às especificidades da síndrome de Down como quadro de deficiência, principalmente sob a prevalência de uma abordagem neurofisiológica. Ao se tecer comparações de características de sujeitos com síndrome de Down em estudos baseados em tal fundamentação, com padrões de “normalidade”, muitas pesquisas terminaram, em alguns aspectos, ressaltando mais as deficiências do que as potencialidades dos sujeitos com Down.

Ao pesquisar a literatura recente em Psicologia, principalmente em periódicos bem qualificados, foi possível observar que pouco se tem publicado sobre esta temática a partir de perspectivas que privilegiem o estudo da constituição da subjetividade dos indivíduos, em detrimento de se buscar delimitar déficits de desenvolvimento decorrentes da síndrome. Além disso, grande parte dos livros encontrados sobre o assunto são obras elaboradas por pais ou familiares que tiveram a experiência de cuidar de crianças com Down, dirigindo-se para este mesmo público (Cunningham, 2008).

Outro aspecto a ser destacado é o vocabulário utilizado por autores de diversos artigos para fazer referência aos sujeitos com síndrome de Down. É possível observar em algumas publicações distinções como: serão investigados “indivíduos normais e portadores da síndrome de Down” (Gimenez, Manoel, & Basso, 2006). Além disso, fala-se de forma estigmatizante sobre as dificuldades advindas da síndrome: “Os indivíduos com SD apresentam um atraso substancial no desenvolvimento de todas as funções cognitivas” (Cardoso-Martins, Michalick & Pollo 2006), o que se torna arbitrário quando hoje já se sabe que o desenvolvimento desses sujeitos pode progredir significativamente de acordo com o apoio e a estimulação proporcionados (Carneiro, 2008).

Muitas já foram as nomenclaturas utilizadas para fazer referência a esses sujeitos, como por exemplo: excepcional, deficiente, portador de deficiência, pessoa com necessidades especiais até pessoa com deficiência; sendo este último termo considerado o mais apropriado na atualidade. Entretanto, ao discutir o uso dessas expressões, nem sempre se reflete sobre as implicações da linguagem na constituição dos indivíduos, tanto no que se refere à sua subjetividade, quanto ao lugar social por eles desempenhado, os quais devem ser vistos de forma imbricada. De acordo com Marková (2006) “Os humanos fazem o mundo de acordo com os outros e toda a existência do Eu é orientada de acordo com a linguagem do outro e com o mundo do

outro.”. A autora nos traz ainda a ideia, elaborada por Bakhtin, de que a dialogicidade sugere que todos os indivíduos vivem “no mundo das palavras dos outros”, sendo constituído na e pela linguagem, através de suas relações sociais. Assim sendo, podemos ponderar que a preocupação com a linguagem utilizada no tratamento desses sujeitos não representa mera formalidade, mas o princípio da construção de novas posturas.

Corroborando as ideias já apresentadas, encontramos em algumas das contribuições de Vygotsky (2003) a noção de que o sujeito se constitui a partir das relações sociais em que convive, e o lugar social por ele desempenhado é fundante para seu desenvolvimento global. Nesse sentido, reportando-se às peculiaridades dos indivíduos com síndrome de Down, Carneiro (2008) afirma que “é a atribuição de significados a essa peculiaridade que vai constituir esse sujeito, que continuará com suas características orgânicas, mas que definirá, sempre na relação com o outro, uma maneira singular de ser e estar no mundo.”

Estas reflexões nos levam a atentar para a necessidade de se ampliar a pesquisa sobre a temática da aprendizagem de sujeitos com síndrome de Down a partir de perspectivas da Psicologia, de forma a pensar a aprendizagem relacionada ao desenvolvimento, e considerando este de forma integrada, ou seja, compreendendo de forma global aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos e sociais.

Ao estudar crianças com síndrome de Down em situação de interação com pessoas que compõem os contextos familiar e escolar, objetivamos salientar não mais as deficiências, mas as potencialidades apresentadas por estes sujeitos. Além disso, a realização de estudos que enfoquem esta temática sob o olhar da Psicologia Cognitiva é fundamental para uma compreensão mais ampliada do assunto, bem como para a elaboração de intervenções psicológicas e também práticas educacionais que possam contribuir efetivamente para que esses sujeitos consigam superar as dificuldades decorrentes da síndrome, contribuindo para a promoção de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

## Reflexão Teórica

### Síndrome de Down – aspectos relevantes para nossa pesquisa.

A síndrome de Down é caracterizada por um conjunto de sintomas específicos resultantes da ocorrência de material genético extra no cromossomo 21 (Cunningham, 2008). No caso da forma mais típica da síndrome, todas as células do organismo acabam por assumir um cromossomo 21 extra. Em outros casos, cerca de 4%, ou os sujeitos não tem todas as células afetadas, apresentando uma forma da síndrome chamada mosaïcismo, ou desenvolvem a síndrome através de um fenômeno chamado translocação gênica, em que uma parte ou todo o cromossomo 21 extra encontra-se ligado a um outro, geralmente o cromossomo 14 (Bissoto, 2005).

A nomenclatura da síndrome é uma homenagem ao Dr. Langdon Down, que organizou a caracterização da síndrome. A presença das características ou o grau de algumas delas são bastante variáveis nos sujeitos que têm Down, o único fato que é necessariamente comum a todas as pessoas com a síndrome é a existencial do material extra no cromossomo 21, embora encontremos também aspectos comuns ao desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, como será dito mais adiante. Este fato é o motivo de a síndrome também ser denominada de trissomia do 21.

Algumas das características frequentemente associadas à síndrome de Down são problemas cardíacos, aspectos físicos do rosto, mãos e pés, hiperlassidão (flexibilidade excessiva), hipotonia muscular, complicações respiratórias, alterações sensoriais, principalmente relacionadas à visão e à audição, desenvolvimento lento e dificuldades de aprendizagem (Cunningham, 2008). Entretanto, como já foi dito anteriormente, as características dos sujeitos que têm a síndrome são bastante variáveis, não se podendo prever como ocorrerá seu desenvolvimento, sendo necessária uma compreensão da síndrome não como um diagnóstico fechado, mas como um fenômeno complexo. Tal complexidade é decorrente não apenas das características únicas de cada sujeito e das possibilidades do seu meio de desenvolvimento, mas também das formas diversas como a síndrome pode ocorrer, variando de acordo com os tipos de cariótipos formados e da porcentagem de células onde a trissomia se faz presente.

Silva e Kleinhans (2006) corroboram a idéia de que os sujeitos afetados pela síndrome de Down apresentam múltiplas possibilidades de desenvolvimento de acordo com o ambiente e com as relações sociais nas quais se constituem, através de uma

perspectiva que põe em evidência a propriedade da plasticidade cerebral, caracterizada fundamentalmente como a capacidade de adaptação presente nos seres humanos, que tem sua maior potencialidade no período da infância. Segundo as autoras, as deficiências que afetam os sujeitos com síndrome de Down influenciam seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, mas as diferenças mais significativas em tais processos são decorrentes dos estímulos, da educação e do ambiente que são oferecidos a essas crianças desde os primeiros anos de vida.

De acordo com Cunningham (2008), a maneira como a síndrome de Down é compreendida socialmente tem um considerável impacto sobre a vida dos sujeitos que nasceram com esta síndrome. O autor afirma que muitas mudanças ainda estão ocorrendo na sociedade de forma a abrir portas para que as pessoas com síndrome de Down possam superar suas limitações pessoais. A forma como se dão as relações que envolvem essas pessoas impactam profundamente seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, enfim, sua personalidade como um todo. Nesse sentido, a pesquisa aqui realizada busca a compreensão da constituição da subjetividade da criança com síndrome de Down, privilegiando a perspectiva interacional de construção da subjetividade, através da observação das transformações propiciadas e ocorridas em relações humanas concretas, e do estudo das práticas discursivas que permeiam essas relações.

Além disso, salientando que os participantes dessas relações não operam em um vácuo social (Walkerdine, 1988), o estudo das especificidades dos contextos será de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa. Segundo Walkerdine (1988), as dinâmicas relacionais não são criadas de forma intersubjetiva em um sentido simplificado, elas são produzidas em estreita relação com aspectos das práticas sociais que são cultural e historicamente específicas.

Ao rever concepções sobre o processo de desenvolvimento de sujeitos com síndrome de Down, Bissoto (2005) nos traz uma importante revisão de perspectivas que favorece uma melhor compreensão de tal processo, divergindo de ideias estereotipadas e limitantes, acarretando em conhecimentos que permitem formas mais eficazes de intervenção que possam impulsionar sua aprendizagem. Algumas das principais idéias que a autora pretendeu contrapor diziam respeito a que os sujeitos afetados pela síndrome se desenvolveriam de forma semelhante, tal idéia decorrente da postura assumida pelos primeiros pesquisadores da síndrome que catalogavam os sujeitos como uma subraça humana, e os quais defendiam também que os sujeitos com síndrome de

Down atingiriam o ápice de seu desenvolvimento cognitivo na adolescência, apresentando após esse período um declínio de suas capacidades intelectuais.

Hoje sabemos que, como qualquer representante da espécie humana, os sujeitos com síndrome de Down apresentam particularidades de personalidade e de desenvolvimento neuropsicomotor, social e afetivo, entre outros aspectos. Essa mudança de concepção foi fundamental para a construção de estratégias educacionais mais favoráveis a esses sujeitos, possibilitando melhores formas de apropriação dos aparatos culturais, inserção profissional, participação social, enfim, uma melhor qualidade de vida.

Apesar de o foco desta pesquisa estar centrado nas interações sociais envolvendo os sujeitos com síndrome de Down, concordamos com Bissoto (2005) quando afirma que é necessário que os familiares e os profissionais que colaboram para a educação desses sujeitos estejam apropriados de noções sobre características comuns ao seu desenvolvimento cognitivo para que possam desenvolver práticas de suporte, terapêuticas e educacionais que venham a facilitar a superação das dificuldades advindas da síndrome. Entre as noções acima referidas, podemos citar o fato de que é comum no desenvolvimento de crianças com síndrome de Down, elas apresentarem atraso no desenvolvimento da expressão verbal. As crianças podem compreender bem o que lhes é ensinado, mas, como não conseguem expressar tal compreensão, acabam por atribuir a elas um retardo no desenvolvimento de outras funções cognitivas. Além disso, as crianças com Down apresentam também dificuldades no que se refere à memória auditiva de curto prazo e à acuidade visual, esta última deve-se, entre outras causas, à baixa tonicidade muscular do globo ocular. A falta de conhecimento dessas particularidades fez com que, durante algum tempo, profissionais atribuíssem às crianças com Down dificuldades referentes à atenção, por exemplo.

Sendo assim, devemos nos apropriar de tais conhecimentos não como forma de estigmatizar os sujeitos afetados pela síndrome, mas, para ao invés de compará-los com padrões considerados de normalidade, poder contribuir com o desenvolvimento de seus potenciais. Dessa forma, uma apreciação que venha a contemplar os sujeitos com síndrome de Down em sua complexidade, deve ter como princípio a constituição única de cada sujeito, considerar as condições diferenciadas de desenvolvimento decorrentes da síndrome e compreender estes sujeitos a partir das relações sociais nas quais se constituem. Como vem sendo frisado ao longo do texto, este terceiro aspecto é o que tem maior destaque em nosso estudo.

Através de pesquisas bibliográficas (Carneiro, 2008), foi possível confirmar a idéia que contribuiu para a elaboração do nosso problema de pesquisa, o qual diz respeito à noção de que a família e a escola são dois contextos sociais fundamentais para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, pois as relações construídas nesses contextos permitem que o sujeito se aproprie de condições necessárias para a compensação das limitações decorrentes da deficiência. Essas condições são referentes tanto a um aparato que possibilita a estimulação do desenvolvimento biológico, cognitivo, psicológico e afetivo, como no que diz respeito ao lugar social desempenhado pelo sujeito.

A partir das perspectivas teóricas aqui assumidas, tornam-se incoerentes questionamentos acerca da influência do grupo sobre o indivíduo, bem como de ações puramente individuais desempenhadas em contextos sociais. Afinal, o objetivo aqui não é verificar influências dos contextos surgidos nos cenários familiar e escolar sobre a constituição do sujeito com Síndrome de Down, mas compreender como estes contextos se imbricam na co-construção de ações e discursos.

Abordaremos em seguida as concepções teóricas que fundamentam nossa visão de sujeito, de desenvolvimento e de aprendizagem. Além disso, discutiremos também alguns estudos empíricos que contribuíram para a elaboração de nosso problema de pesquisa e para a apreciação dos achados de nosso estudo.

Visão de sujeito e noção de desenvolvimento: Psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky

A psicologia histórico-cultural constitui um aporte que estuda o desenvolvimento humano de forma global, tendo as interações sociais importância fundamental para a constituição dos sujeitos. Neste estudo destacaremos as colaborações de Lev Vygotsky, um dos precursores desta teoria, que muito contribuiu com estudos sobre o desenvolvimento de crianças com deficiências.

Apoiado no materialismo histórico-dialético, Vygotsky rompeu com propostas individualistas e universalizantes e propôs uma noção de desenvolvimento apoiada no entendimento do mesmo como decorrente da relação da pessoa com o outro e com seu meio, em um processo mútuo de alterização e constituição, ou seja, numa transformação de si e do mundo, que ocorre de forma dialógica por meio de mediações que ocorrem

em múltiplos contextos sócio-histórico-culturais, de constituições diversas e profundas, nas quais desenvolvimento e aprendizagem são interligados e adquirem significados na cultura e na sociedade. O autor nos leva a compreender o desenvolvimento em uma íntima relação com a aprendizagem, tecendo questionamentos acerca de hipóteses inatistas e ambientalistas que tinham grande destaque no início do século XX e que ainda se encontram presentes em algumas práticas educacionais atuais.

Nesta perspectiva, as situações de interação social assumem papel decisivo e catalisador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo concebidas como espaço simbólico gerador de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades, por conseguinte, promotoras de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento. Desta forma, compreende-se que examinar os processos interacionais significa buscar entender o fenômeno intersubjetivo, com suas implicações sobre o movimento dialético do desenvolvimento, envolvendo seus processos interpsicológicos e intrapsicológicos constitutivos.

Um dos pressupostos principais da teoria Vygotskiana é o sóciointeracionismo. Segundo sintetiza Banks-Leite (2000), o sujeito humano, ao nascer, herda toda a evolução filogenética e cultural, e seu desenvolvimento acontecerá em função das características do meio social no qual vive. Nesse sentido, é importante uma compreensão do princípio da gênese social do desenvolvimento cognitivo, segundo o qual o conhecimento se constrói nos intercâmbios interpessoais (Vygotsky, 2003), portanto, uma construção compartilhada. Na concepção vygotskiana, entretanto, a inserção e a apropriação de práticas culturais não são apenas influências, mas sim condições de desenvolvimento, e essa inserção ocorre a partir das trocas interacionais entre as crianças e os adultos de sua sociedade, ou mesmo crianças de idade mais avançada, tendo essas interações um papel fundamental na formação das funções psicológicas superiores.

Uma importante implicação decorrente da concepção do sócio-interacionismo consiste na noção de que a construção do saber humano é um evento de natureza eminentemente social: além de ser uma construção da sociedade, a aprendizagem infantil passa necessariamente pela mediação de outros. Portanto, é necessário que as práticas educacionais sejam devidamente contextualizadas, considerando a teia social da qual participam os sujeitos da aprendizagem.

A pessoa não pode ser compreendido de forma isolada de seu contexto social, porém, é necessário entender cada criança como um ser singular, com uma história que

deve ser considerada não só pelo passado, mas por vivências sempre atuais, afinal, cada indivíduo tem uma história peculiar e única. Palangana (2001) corrobora essa ideia quando afirma que a partir da teoria de Vygotsky é possível entender que as diferenças em relação à capacidade de desenvolvimento potencial das crianças são devidas, em grande parte, às diferenças qualitativas no ambiente social em que vivem. A diversidade encontrada nos meios sociais promove aprendizagens também diversas que, por sua vez, promovem diferentes processos de desenvolvimento.

Assim, a proposta da teoria histórico-cultural, ao discutir a relação desenvolvimento-aprendizagem, aponta que não há aprendizagem que não gere desenvolvimento, da mesma forma que não há desenvolvimento que prescindia da aprendizagem. Nesse sentido, aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura (Wertsch, 1998), ressaltando o desenvolvimento como um processo que ocorre interpsicologicamente, promovendo construções intrapsicológicas, ou seja, um processo que se dá de fora pra dentro numa múltipla composição, destacando a síntese dialética existente entre esses dois planos. Dessa forma, a teoria aqui discutida diferencia-se das visões que pensam o desenvolvimento como um antecedente da aprendizagem ou como um processo já completado que a viabiliza.

De acordo com o que discutimos até agora, é possível perceber que o aporte teórico da Psicologia histórico-cultural nos permite compreender e abordar a temática do desenvolvimento das crianças com síndrome de Down, assim como o das crianças ditas normais, de forma ampla e integral, considerando-as a partir de suas relações sociais e buscando entender de que forma essas relações impulsionam o processo de desenvolvimento e permitem que essas crianças se constituam como sujeitos ativos, desempenhando papéis sociais não mais limitados pela deficiência, mas construídos a partir do que eles apresentam de potencial.

Ao desenvolver seus estudos sobre defectologia, Lev Vygotsky (1997) foi um dos precursores de uma compreensão mais qualitativa acerca de crianças com deficiência. Ele atentou que essas crianças, ao participarem ativamente da vida social, tinham plenas condições de desenvolvimento, apesar de esse desenvolvimento possuir características particulares e de esses sujeitos necessitarem de práticas educacionais adaptadas a tais particularidades. Ademais, ele se opunha a procedimentos diagnósticos baseados em uma abordagem puramente quantitativa (Valsiner e Veer, 2001).

Além dessas novas concepções, Vygotsky trouxe também a noção de que a partir das dificuldades decorrentes das deficiências, esses sujeitos apresentavam uma notável

capacidade de desenvolver mecanismos compensatórios (Valsiner & Veer, 2001), e tais compensações de necessidades originalmente orgânicas poderiam ser desenvolvidas nas interações sociais e nas situações de aprendizagem.

De acordo com os referidos autores, muitas das dificuldades enfrentadas por sujeitos com algum tipo de deficiência não eram advindas da deficiência em si, mas da falta de adaptabilidade dos meios culturais disponíveis para atender às suas necessidades. O que decidiria o destino da pessoa, segundo Vygotsky, não seria a deficiência em si, mas as suas conseqüências sociais, sua realização psicossocial. Os processos de compensação também não estariam necessariamente orientados a completar diretamente a deficiência, o que na maior parte das vezes, é impossível, mas a superar as dificuldades que a deficiência gera (Vygotsky, 1997).

Vygotsky nos traz, ainda, a idéia de que o desenvolvimento da criança deficiente está socialmente condicionado de duas formas: a realização social da deficiência é um dos aspectos do condicionamento social do desenvolvimento; seu segundo aspecto constitui a orientação social da compensação em direção à adaptação às condições do meio, que foram construídas para um ser humano normal (Vygotsky, 1997).

Concordando com essa idéia, Carneiro (2008) aborda as histórias de vida de três sujeitos com síndrome de Down que frequentaram e concluíram a escola regular, cursaram o ensino superior e ingressaram no mercado de trabalho, feitos infelizmente ainda raros para sujeitos com Down, enfocando o papel fundamental das interações sociais para tais conquistas, que possibilitaram a ruptura com os prognósticos negativos e a construção de outras possibilidades de desenvolvimento. Ao entrarmos em contato com as histórias desses indivíduos, fica patente o papel da família como suporte primeiro para a superação das dificuldades decorrentes da síndrome, o que inclui o investimento de afeto, de esforços em demonstrar as capacidades dos filhos para eles mesmos e para a sociedade, bem como investimentos financeiros e de grande dedicação para proporcionar uma estrutura de superação, como idas frequentes a médicos e especialistas para a realização de tratamentos, bem como o acompanhamento dos estudos e exercícios físicos. Além da família, o ambiente escolar tem destaque não apenas ao permitir o acesso à aprendizagem de conteúdos escolares sistematizados, mas ao possibilitar também a socialização, fundamental não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o desenvolvimento global da personalidade e da construção da imagem que o sujeito faz de si mesmo.

Podemos dizer, então, que a criança com deficiência não seria uma criança menos desenvolvida que as demais, mas uma criança desenvolvida de maneira diferente. Nesse sentido, e reafirmando a crítica feita anteriormente de que muitas pesquisas acabam por ressaltar as deficiências dos sujeitos com Down, Carneiro (2008) afirma que, de acordo com a teoria de Vygotsky, “o foco da atenção deve ser o desenvolvimento da criança, os movimentos de reestruturação diante das dificuldades, e não as dificuldades em si. Logo, mais importante que detectar deficiências, é importante apresentar propostas de intervenção que possam contribuir com a promoção do desenvolvimento”. (Carneiro, 2008). Ademais, Vygotsky atentou também para a necessidade de se reconhecer cada criança como um indivíduo único, com características particulares e necessidades também singulares.

Podemos destacar a atualidade das concepções de Vygotsky, principalmente no que se refere às idéias sobre o entrelaçamento entre a inserção cultural, as interações sociais e o desenvolvimento subjetivo. Nesse sentido, podemos nos valer das idéias do autor para argumentar sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down – e com outros tipos de deficiências – em escolas regulares e não mais em escolas ditas “especiais”. A escola, apesar de não ser o único lugar onde ocorre aprendizagem, representa, em nossa cultura, um ambiente fundamental de inserção social da criança. Assim, se pretendemos que as crianças com deficiência desempenhem um lugar de sujeitos ativos na sociedade, não devemos argumentar a favor de uma escolarização isolada. Entretanto, para que as crianças com deficiência estejam inseridas de forma eficaz na escola regular, é necessário que as pesquisas não se restrinjam ao meio acadêmico, mas que passem a contribuir com a formação dos profissionais responsáveis pela educação dessas crianças.

### Aprendizagem Situada

Discutiremos agora acerca desta vertente da Psicologia Cultural que também orientou nossa forma de produzir e de olhar nossos achados de pesquisa. Esta perspectiva tem em seus fundamentos ideias comuns às de Vygotsky sobre a constituição da subjetividade a partir da participação na cultura e na sociedade, bem como sobre o papel fundamental das interações no desenvolvimento dos sujeitos, mas difere ao não concordar com a existência de processos que ocorreriam “internamente” no sujeito. Assim, uma das novidades trazidas por esta teoria, em relação à teoria

anteriormente discutida, refere-se à quebra com o conceito de internalização de Vygotsky (2003), como um momento em que o sujeito passa da construção do conhecimento nas relações interpessoais para uma construção mais individual (Lyra, 2002). Nesta perspectiva, não existe uma separação, ou mesmo uma hierarquia, entre o sujeito, as relações sociais e a cultura, sendo todos elementos de um processo dinâmico e contínuo de desenvolvimento. Assim, em contraponto à noção de internalização de Vygotsky, Rogoff (1995) propõe a idéia de apropriação, que trata do processo de conhecimento como atividade sociocultural, em que o conhecimento não é transmitido de um sujeito para outro, mas é construído e transformado na interação.

O conjunto de noções advindo do grupo de autores (Rogoff, Lave, McDermott) que concebem a atividade humana como socialmente situada, é aqui tratado mais como uma perspectiva e não tanto como um arcabouço teórico devido à postura assumida pelos referidos autores ao buscar não formular uma nova teoria acerca da atividade, mas dar a ela um novo olhar. Nesta perspectiva, a atividade humana é compreendida a partir de sua historicidade, de seu aparato social e, principalmente, da forma como é socialmente situada.

A definição do conceito de contexto é uma preocupação comum aos representantes de tal perspectiva. Contrariando teorias tradicionais, que defendem a idéia de contexto como algo fixo em que alguém é colocado (ex: contexto escolar, contexto familiar, contexto de trabalho), o contexto é visto como “um mundo social constituído na relação de pessoas em ação” (Lave, 1996). Assim, o contexto emerge a cada ação humana, a partir das interações sociais, como um processo dinâmico, co-construído por seus participantes. Dessa forma, contexto e atividade estão em constante transformação.

Ao caracterizar a atividade humana como participação transformadora, que acarreta em uma compreensão prática e dinâmica, o problema da aprendizagem torna-se inevitavelmente central, pois, como elucida Lave, no trabalho acima referido, a atividade situada sempre envolve mudanças no conhecimento e nas ações, que são centrais para o que os representantes da perspectiva aqui abordada significam como aprendizagem.

Destacamos então que o conceito de aprendizagem, bem como a noção de apropriação de conhecimentos, são compreendidos nesta perspectiva como o envolvimento dos sujeitos com os processos transformadores da atividade humana. Assim, a aprendizagem não pode ser isolada das atividades diárias desempenhadas pelo

sujeito, mas deve estar sempre relacionada com sua participação transformadora nos cenários culturalmente delineados da vida cotidiana. O conhecimento também não pode ser visto como uma aquisição individual, mas como algo socialmente compartilhado, sendo o processo de aprendizagem nada mais que a participação em um grupo social em que o conhecimento existe.

Assim, ao descrever e analisar o envolvimento de pessoas em suas ações no mundo, como propõem os autores da abordagem da aprendizagem situada, estaremos analisando o engajamento dos sujeitos em seus processos de aprendizagem.

Uma das principais contribuições da perspectiva da aprendizagem situada de que aqui nos apropriamos refere-se ao forte caráter empírico das produções de seus autores. Seus estudos, muitas vezes preocupados em olhar de forma crítica as práticas educacionais, nos proporcionam o conhecimento de formas de abordagem de situações interacionais de modo que, nestas abordagens, estejam presentes as concepções de contexto e aprendizagem da perspectiva situada.

### Estudos Empíricos

Retomamos aqui alguns aspectos teóricos que norteiam nosso estudo, tecendo reflexões a partir de pesquisas, fundamentadas nas teorias aqui destacadas, das quais nos utilizamos para embasar e estruturar a produção e apreciação de nossos achados. Tais reflexões têm como objetivo esclarecer e justificar os posicionamentos e decisões teórico-metodológicos assumidos neste estudo. Traremos, para tanto, estudos baseados tanto na perspectiva vygotskyana como na perspectiva da aprendizagem situada.

Com a intenção de verificar a aplicabilidade da perspectiva histórico-cultural, Wertsch e colaboradores (1984) utilizaram-se de um estudo sobre interações adulto-criança realizado em zona rural brasileira, que teve como foco principal o plano interpsicológico de funcionamento.

A tarefa em estudo consistia no arranjo de peças de brinquedo, que representavam elementos de uma fazenda, sobre um tabuleiro, de forma que, ao final, as peças estivessem dispostas de forma igual à do modelo que foi disponibilizado, ou seja, a atividade incluía um modelo, uma cópia e as peças necessárias para completar a cópia.

O estudo foi composto por doze díades, sendo seis dessas díades formadas por uma mãe e sua criança com idade média de seis anos e cinco meses, e as outras seis díades eram compostas por uma professora de ensino fundamental e um estudante com

idade média de seis anos e quatro meses. Os sujeitos escolhidos eram brasileiros, em perfeitas condições de saúde e em desenvolvimento típico, naturais da região rural de São José dos Pinhais, no estado do Paraná.

As mães que participaram do estudo não tinham mais que quatro anos de escolarização formal. Já as professoras haviam completado ao menos o ensino médio. Tanto as mães quanto as professoras nasceram e realizaram seus estudos na localidade onde a pesquisa foi realizada. Cada criança que participou do estudo junto a uma professora foi estudante da mesma professora por aproximadamente seis meses.

Em cada díade, era requisitado que a criança e o adulto construíssem uma cópia da fazenda de brinquedo tridimensional de acordo com o modelo. O modelo e a cópia foram construídos em tabuleiros idênticos, com algumas características como um espaço demarcado para uma casa e seis árvores fixadas. Marcas no tabuleiro sinalizavam as posições para a colocação das peças faltantes. O modelo era localizado na frente do adulto e a cópia na frente da criança, as peças a serem arranjadas encontravam-se ao lado da criança.

As sessões de realização da tarefa por ambos os tipos de díade (mãe-criança e professora-criança) ocorreram em uma sala de aula e começaram com uma explicação de que o propósito do estudo era analisar a educação em comunidades rurais, com a intenção de promover possíveis melhorias. As díades encontravam-se sentadas ao redor de uma mesa e eram solicitadas a construir um quebra-cabeças simples com base em um modelo.

Antes do término da atividade de aquecimento, o modelo da atividade principal foi colocado em frente ao adulto e a cópia em frente à criança, bem como as peças extras. Um assistente de pesquisa explicou como as peças se encaixavam na cópia e disse aos participantes que a criança seria requisitada a elaborar a cópia da fazendinha, mas, se a criança não soubesse como fazer, o adulto deveria ensiná-la. As sessões foram registradas em áudio e vídeo do começo ao fim.

As falas do pesquisador, do adulto e da criança durante a realização da tarefa foram transcritas e os comportamentos não-verbais foram acrescentados à transcrição, mantendo a seqüência de interação. Cada interação codificada foi segmentada em uma série de episódios definidos de acordo com o tipo de interação requerida entre adulto e criança para a escolha e o arranjo de uma única peça. Uma vez que o principal objetivo do estudo era determinar o que leva a um comportamento estratégico apropriado ou

bem-sucedido, a análise foi limitada aos episódios que tiveram por fim um arranjo correto.

A análise teve como foco três etapas consideradas observáveis: o ato de olhar para o modelo, a escolha de uma peça do montante e a colocação da peça no tabuleiro da cópia. Para cada um desses comportamentos havia três estágios de análise, que forneceram informações sobre a natureza da participação do adulto e da criança para a realização das etapas.

O primeiro estágio de análise observou se foi a criança ou o adulto quem conduziu fisicamente a etapa. O segundo estágio delimitou o foco em episódios nos quais a criança conduziu fisicamente o comportamento, para determinar se a criança realizou este passo de maneira independente ou sob alguma forma de regulação por parte do adulto. Já o terceiro estágio teve como foco os episódios nos quais a criança realizou a etapa sob alguma forma de regulação por parte do adulto, a fim de distinguir os modos de regulação utilizados de acordo com o nível no qual eles requereram que a criança compreendesse a importância de seu comportamento estratégico.

Neste terceiro estágio, foram diferenciadas formas diretas e indiretas de regulação. A regulação do olhar da criança para o modelo foi considerada direta quando o adulto apontava para o modelo ou identificava o modelo ou uma peça pertencente a ele, utilizando-se de uma referência verbal explícita (ex: “É este outro”). Comandos que não se referiam explicitamente ao modelo, mas requeriam que a criança olhasse de forma a responder apropriadamente (ex: “O que devemos fazer agora?) eram consideradas formas indiretas de regulação desta etapa.

Na etapa de escolha de uma peça, a regulação era considerada direta quando o adulto apontava para uma peça ou um grupo de peças do montante, ou fazia referência verbal explícita a uma peça ou categoria de peças. A regulação era considerada indireta nesta etapa quando o adulto apontava para uma peça do modelo, ou emitia um comando referente a uma peça do modelo (ex: “Olhe o que deve vir para cá agora”).

Na etapa em que a peça deveria ser colocada no tabuleiro para construir a cópia, a regulação por parte do adulto era considerada direta quando o adulto ou apontava a posição apropriada no tabuleiro da cópia, ou identificava esta posição através de um comando verbal completo. Já a regulação indireta era caracterizada pela identificação da localização da peça no modelo através de discurso ou gesto. Quando regulação direta e indireta ocorriam simultaneamente, o comportamento era classificado como regulação

direta por parte do adulto, com base na premissa de que formas diretas de regulação se sobrepõem às formas indiretas.

Como resultados do estudo foram encontradas diferenças substanciais nas interações envolvendo mães e professoras. De forma geral, as mães apresentaram tendência a efetuar etapas da tarefa e utilizar formas diretas de regulação com maior frequência que as professoras. Tiveram destaque tanto no caso da escolha das peças, como no arranjo das peças no tabuleiro, as mães tenderam a não permitir que a criança buscasse informação no modelo de forma independente. Os pesquisadores utilizaram-se de tratamento estatístico (teste U de Mann-Whitney) para inferir o quão significativas eram as diferenças observadas entre os dois tipos de díades, em cada etapa estratégica e em cada um dos estágios de análise dessas etapas.

Ao realizar as análises dos dados, o autor concluiu que os três estágios de análise das três etapas estratégicas revelaram importantes similaridades e diferenças na dinâmica do funcionamento cognitivo conjunto como estruturado pelas professoras e pelas mães. Por exemplo, crianças trabalhando em conjunto com as professoras olharam para o modelo com o dobro da frequência apresentada pelas crianças que realizaram a mesma atividade em companhia da mãe. Em ambos os grupos, o olhar da criança em direção ao modelo, na maioria dos episódios, resultou de alguma forma de regulação por parte do adulto e, tanto as mães quanto as professoras tenderam a usar formas diretas de regulação. Na análise das demais etapas estratégicas, o maior destaque foi dado às formas diretas de regulação, das quais as mães se utilizaram com frequência bem maior do que as professoras.

O autor faz uma reflexão sobre o nível de responsabilidade do adulto na realização das etapas estratégicas para a efetuação da tarefa, que pode ser dimensionado através da proporção de episódios nos quais o adulto realizou por si mesmo a etapa ou emitiu alguma forma de regulação direta. Quanto maior for o nível de responsabilidade do adulto na realização da tarefa, menor será o nível de participação requisitado à criança para efetuar a atividade. Segundo Wertsch (1984), nos episódios em que os adultos conduziram efetivamente as etapas, a criança pode participar somente através da observação e, nos casos em que a criança efetuou a etapa através de uma regulação direta por parte do adulto, a criança não teve necessidade de entender o significado estratégico de seu comportamento. Assim, de acordo com os resultados encontrados nos três estágios de análise, as crianças que trabalharam com as professoras tiveram um maior nível de participação na tarefa, mesmo que não compreendessem bem as

estratégias necessárias a cada etapa e, posteriormente, necessitassem de supervisão do adulto através de uma forma direta de regulação.

Ambos os grupos de díades obtiveram sucesso no que se refere ao cumprimento do objetivo da tarefa de se construir uma cópia de acordo com o modelo. Entretanto, as maneiras como eles alcançaram esse objetivo foram diferentes. Os dois grupos diferiram basicamente na forma como dividiram a responsabilidade, entre adulto e criança, para a realização das etapas estratégicas.

Outra reflexão importante trazida pelo autor é referente à forma como os sujeitos interpretam a atividade. Tal reflexão é posta através da pergunta: por que elas organizaram a composição operacional da atividade da forma como o fizeram? O autor sugere que a variável crítica que pode ter influenciado os referidos comportamentos seria o nível de exposição que as participantes tiveram à escolarização formal, tendo em consideração que as mães frequentaram a escola por, no máximo, quatro anos e as professoras todas haviam completado ao menos o ensino médio e continuavam tendo contato com a educação formal devido ao seu trabalho.

De acordo com a teoria da atividade, apropriada pelos autores para embasar o estudo, o fato de os dois conjuntos de díades terem apresentado contrastes de performance no que se refere às formas diferentes de se conduzir uma mesma tarefa deve ser pensado em relação a como as atividades são relacionadas e organizadas em um nível social. A análise das atividades engloba sistemas socialmente definidos da atividade humana como trabalho e escolarização. Os conteúdos específicos e a natureza dessas atividades são determinados por fatores que operam nos níveis social e cultural, não podendo ser compreendidos apenas através de um foco nos níveis individual e psicológico.

Apesar de partirmos de um arcabouço teórico comum, corroborando com a as idéias sobre as origens culturais e sociais do desenvolvimento psicológico advindas da teoria sócio-histórica de Vygotsky, e de reconhecermos a importância da pesquisa realizada por Wertsch no que se refere ao estudo situações interacionais envolvendo crianças e pessoas que compõem seus ambientes escolar e familiar, discordamos do autor em alguns aspectos e pretendemos dar um viés diferenciado à nossa pesquisa.

Observamos que, mesmo pretendendo pensar em melhorias para a educação das crianças através do estudo das interações, o autor acaba por tomar como foco os comportamentos das parceiras adultas, atribuindo a elas a responsabilidade pela estruturação das dinâmicas de interação, tendendo a colocar a criança em uma posição

de passividade. Em nosso estudo, pretendemos focar a díade como unidade, compreendendo que o contexto emerge a cada ação, estruturado por ambos os parceiros dialógicos, em constantes trocas sociais, sendo permeado pelas contingências do ambiente e pelos elementos culturais. Assim, não pretendemos mensurar a participação de um ou outro parceiro nas ações que compõem a realização da tarefa proposta em nossa pesquisa.

Notamos que, quando Wertsch apresenta e discute a idéia de regulação, esta se refere à tendência de orientação dos comportamentos da criança por parte da parceira adulta, sendo considerada direta quando expressa de forma clara e incisiva, e indireta quando realizada através de comandos mais sutis, como em forma de perguntas. Entendemos que essa idéia produz certa hierarquia, como se a parceira adulta exercesse controle sobre as ações da criança. Por compreendermos que ambos os parceiros interacionais são ativos na relação, contrapomos ao conceito de regulação o conceito de co-regulação elaborado por Alan Fogel (1993), que não considera interessante estudar os elementos da dinâmica comunicativa de forma separada, mas compreendê-la como um todo, funcionando como um processo contínuo que emerge da co-regulação entre seus componentes.

Para Fogel (1993), a comunicação é entendida como sendo composta por “ações sociais mutuamente co-ordenadas” por seus participantes, sendo um sistema processual contínuo em que ambos os participantes são constantemente ativos e cada um tem a possibilidade de modificar suas ações de forma imediata, sem necessitar esperar que o interlocutor sinalize que concluiu sua ação. Um processo contínuo de co-ordenação social mútua implica na existência de um sucessivo desenvolvimento da ação individual, que é susceptível a ser continuamente transformada pelas ações constantemente modificadas do parceiro. Esse processo contínuo de adaptação mútua da ação dos parceiros em função um do outro é chamado pelo autor de co-regulação.

O autor define melhor o conceito de co-regulação como “o processo social pelo qual os indivíduos alteram dinamicamente suas ações em relação às ações correntes e também antecipadas de seus parceiros” (Fogel, 1993). Ele elucida ainda que durante a comunicação co-regulada, as ações emergem de acordo com as delimitações do corpo: sua forma, seu tamanho e suas possibilidades de movimento, bem como através de expectativas, de ações dos parceiros e do cenário cultural.

De acordo com esta perspectiva, pretendemos, em nosso estudo, compreender a forma como os parceiros interacionais co-orientam suas ações um para o outro, em uma

dinâmica peculiar que é estruturada de forma relacional, emergindo a cada nova ação. Para tanto, nos utilizaremos do Sistema de Codificação Relacional elaborado por Fogel (2003), que será detalhado na sessão referente ao plano metodológico, a fim de identificar nas díades participantes de nossa pesquisa os padrões de co-regulação, formulados pelo autor em seu sistema de codificação. Além disso, pretendemos também apreender as particularidades interacionais de cada díade, observando como elas impactam a realização da tarefa proposta.

Abordaremos agora o estudo de McDermott (1996), fundamentado na perspectiva da aprendizagem situada, sobre uma criança com diagnóstico de dificuldade de aprendizagem observada em diferentes cenários interacionais. De início, o autor nos alerta para a necessidade de termos bastante cuidado ao delinear o fenômeno a ser investigado quando realizarmos estudos envolvendo o processo de desenvolvimento infantil. Afinal, através deste delineamento estabelecemos a forma como pretendemos falar sobre essas crianças, além de termos a oportunidade de escolher uma perspectiva que nos possibilite chegar a resultados frutíferos, que venham a contribuir com melhorias para as práticas educacionais direcionadas a crianças com algum tipo de dificuldade.

Na pesquisa referida, o autor acompanhou durante seis meses um menino de oito anos, com diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, em diferentes situações de seu dia-a-dia, que foram divididas em: atividades que ele chamou de “diárias” ou cotidianas, atividades na sala de aula que o garoto freqüentava em sua escola, atividades do clube de culinária que ele participava no período da tarde, também na escola e as sessões de avaliação escolar a que o menino era submetido. Ao observar a participação do garoto em todas essas situações, o autor pode perceber que as diversas configurações contextuais, principalmente no que se refere às situações interacionais, apresentavam distintas possibilidades de comunicação e de realização das atividades propostas ao menino.

Um exemplo que o autor destaca é a participação da criança no clube de culinária: ao pôr em prática a receita do dia em companhia de um parceiro que era seu amigo, o menino realizava sua parte com sucesso tanto em relação à parte prática, como no que se refere à compreensão dos enunciados da receita. Quando o referido amigo estava ausente ou quando o professor dizia que o menino deveria executar a receita em companhia de outro parceiro ou parceira, o sujeito do estudo tinha sérias dificuldades em realizar a tarefa e nem mesmo conseguia ler e interpretar corretamente o que estava

escrito na receita. Nestas ocasiões, o autor percebeu que o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem trazia grandes limitações para as ações do menino, uma vez que colegas e professores já tinham a expectativa de que ele não realizasse as atividades com sucesso, o que muitas vezes acarretava em situações vexatórias de zombaria por parte dos pares, que chegavam a se recusar a realizar a atividade em conjunto com o menino, e mesmo no isolamento da criança. Para McDermott (1996), nessas situações, o mundo ao redor do garoto configurava-se de modo a favorecer o surgimento de suas possíveis falhas.

Durante as atividades chamadas diárias ou cotidianas, que nada mais eram que as situações corriqueiras da vida da criança, o menino se saía bem na grande maioria das situações, levando sua vida normalmente, sem que as pessoas precisassem preocupar-se com ele, e sempre demonstrava esforço em superar dificuldades que porventura surgissem. Entretanto, no ambiente da sala de aula, as situações observadas assemelhavam-se ao que ocorria no clube de culinária, algumas vezes o garoto parecia tranquilo e realizava suas atividades normalmente, interagindo bem com poucos colegas. Já em outras ocasiões, ficava perturbado com o surgimento de dificuldades em realizar suas tarefas escolares.

O pesquisador percebeu que, na escola, muitas vezes, era esperado, por parte do professor e dos colegas, que o menino cometesse erros, sendo observado também que ele passava grande parte do tempo tentando evitar tais erros, demonstrando bastante apreensão. Tal apreensão apenas aumentava nas sessões de testes, que ele considerava muito difíceis. Dessa forma, o mundo ao redor do menino configurava-se, muitas vezes, de forma a fazer com que suas dificuldades emergissem, afinal, todos estavam sempre atentos de forma a tornar pública a dificuldade de aprendizagem do menino. Quando dizemos que o mundo estava organizado para que o sujeito fosse visto a partir de suas dificuldades, não deixamos de incluí-lo nesta organização, pois ele é participante ativo de seu mundo social e, através de seu posicionamento nas diversas atividades em que participa, estando sempre mais preocupado em não deixar que notem suas dificuldades do que ocupado em realizar as tarefas, contribui para o surgimento de tais configurações contextuais.

Assim, destacamos que nem o sujeito, nem suas dificuldades podem ser separados dos contextos em que emergem. O sujeito e suas dificuldades apenas podem ser compreendidos como partes de relações e também somente como momentos únicos dentro destas relações.

A partir de sua pesquisa, McDermott (1996) nos leva a refletir que, da mesma forma como existem ambientes e relações favoráveis ao sucesso de algumas crianças, também são forjadas situações que acarretam nas falhas de outras crianças. Assim, se desejamos pensar em maneiras de colaborar para que as crianças superem suas dificuldades, torna-se infrutífero o trabalho de localizar nelas tais dificuldades ou mesmo deficiências. O autor sugere então que observemos o mundo que se configura ao redor dessas crianças e o que nele está arranjado de maneira que as deficiências apareçam em destaque, em detrimento de suas potencialidades, para que possamos contribuir para a construção de relações favoráveis a impulsionar o desenvolvimento dessas crianças.

Nos apropriamos de diversos aspectos do referido trabalho de McDermott para a elaboração de nosso problema de pesquisa, principalmente no que se refere à importância de se observar os sujeitos em cenários diversos de sua vida cotidiana, como participantes de diferentes situações interacionais.

### 3. Método

A fim de nos apropriarmos de uma metodologia coerente com nossos pressupostos teóricos e com os objetivos do estudo proposto, tivemos como inspiração os fundamentos e as técnicas da proposta da Análise Interacional, utilizando-nos do suporte material da tecnologia de vídeo para os registros e para as análises das situações interacionais observadas.

Utilizamos também elementos da observação etnográfica para a realização de um estudo aprofundado, através da presença da pesquisadora nas situações em estudo, no intento de capturar elementos do ambiente e das interações que possam escapar aos registros videográficos.

#### 3.1 Análise Interacional

Corroborando o aporte teórico que fundamenta este estudo, a proposta da Análise Interacional compreende a cognição como socialmente (e ecologicamente) distribuída e, como consequência, tem como fonte de estudo as minúcias das interações sociais localizadas no tempo e no espaço, particularmente, nas interações que ocorrem no dia-a-dia entre pessoas que compartilham de uma mesma cultura. Apesar de esta linha metodológica não contar com uma fundamentação teórica bem delimitada, é possível dizer que pesquisadores que lançam mão da Análise Interacional compartilham uma visão de mundo, principalmente no que se refere aos meios de se acessar o mundo como fenômeno de interesse da produção de conhecimento.

A Análise Interacional é definida por Jordan & Henderson (1995) como “um método interdisciplinar para a investigação empírica da interação de seres humanos uns com os outros e com os objetos no seu ambiente.”. Tendo como objetivo identificar regularidades nas formas como participantes utilizam os recursos do complexo mundo social e material de atores e objetos nos quais eles operam, a Análise Interacional tem como objeto de estudo as atividades humanas, englobando as interações verbais e não-verbais, a utilização de artefatos e tecnologias, práticas rotineiras, bem como os problemas existentes no cotidiano das pessoas e os recursos utilizados para solucioná-los.

Compartilhando dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Interacional, temos também como suporte metodológico deste trabalho a teoria dos campos semióticos de Charles Goodwin (2000), que, a partir de uma perspectiva pragmática, elaborou sua teoria da ação humana, destacando o papel do uso da linguagem na produção e interpretação dessa ação. Para o autor, a ação humana é construída através da disposição simultânea de um conjunto de diferentes tipos de recursos semióticos.

Nesse sentido, os campos semióticos são diferentes tipos de fenômenos sógnicos, quais sejam artefatos, discursos, gestos e registros, que se justapõem de uma forma que possibilita a mútua colaboração entre si. Os arranjos de campos semióticos de forma situada, em culturas e relações específicas, através dos quais os participantes orientam sua ação, passam a produzir configurações contextuais que, por sua vez, fazem emergir novos padrões de ação. Essa noção concorda com a idéia anteriormente exposta de que não pretendemos entender os contextos como dados a priori, mas como construídos a partir das ações e interações a serem observadas.

Segundo Goodwin (2000), as configurações contextuais provêm um aparato sistemático para a investigação do corpo como fenômeno público e visível e considerado a partir de um movimento de desenvolvimento dinâmico, em que a organização ocorre pelas interações, que possibilitam a produção e a observação da construção de sentidos e ações.

### 3.2 Videografia

Como aparato material para procedimentos metodológicos de registro e análise, a tecnologia de vídeo tem sido fundamental para as pesquisas que têm a interação como temática por possibilitar a observação minuciosa pela reprodução e repetição do que compõe o material de análise. Somente o registro eletrônico (videografia) produz o tipo de conjunto de dados que permite a investigação minuciosa que requer a Análise Interacional (Jordan & Henderson, 1995).

A videografia proporciona a capacidade crucial de repetir uma seqüência de interação para várias pessoas em diferentes ocasiões, prática essa que constitui as sessões de Análises Interacionais propriamente ditas, ou argumentações competitivas, (Meira, 1994), nas quais as informações encontradas nos videotapes são discutidas

extensivamente por um grupo de analistas, a fim de contemplar o máximo possível de interpretações para os eventos videografados.

A observação verificável propicia o melhor embasamento para o conhecimento analítico do mundo. O mundo é acessível e sensível não somente para participantes de interações humanas cotidianas, mas também para analistas quando observam tais interações em videotapes.

Segundo Meira (1994), a videografia constitui uma ferramenta ímpar para a investigação minuciosa de processos psicológicos complexos e que são observados em sua gênese, em um espaço de tempo curto e delimitado, possibilitando o resgate da densidade das ações comunicativas.

De acordo com a perspectiva de Roschelle, Jordan, Greeno, Katzenberg & DelCarlo (1991) citados por Meira (1994, p.61) a videografia nos permite “...*capturar múltiplas pistas visuais e auditivas que vão de expressões faciais a diagramas no quadro-negro, e do aspecto geral de uma atividade a diálogos entre professor e alunos. (O vídeo) é menos sujeito ao viés do observador que anotações baseadas em observação, simplesmente porque ele registra informações em maior densidade.*”

Portanto, é possível considerar que a videografia, além de uma tecnologia que favorece a apreensão de minúcias das situações a serem analisadas, também constitui uma ferramenta que nos permite captar as situações de pesquisa de maneira bastante fidedigna.

Para a devida utilização das técnicas de videografia e da Análise Interacional, buscamos seguir na pesquisa aqui apresentada os passos indicados por Meira (1994) para a organização dos dados videografados para a análise. Estes passos serão elencados a seguir:

- 1) Assistir aos vídeos produzidos por completo quantas vezes for possível, realizando anotações preliminares acerca dos eventos associados ao problema de pesquisa;
- 2) Produzir um “índice de eventos” que venha a facilitar o posterior acesso mais rápido a fragmentos específicos dos vídeos;
- 3) Identificar, através do índice os eventos relacionados ao problema de pesquisa, iniciando um trabalho interpretativo mais rigoroso;
- 4) Transcrever literalmente os eventos relacionados, com o maior detalhamento possível

- 5) Assistir persistente e repetidamente aos episódios selecionados e transcritos, a fim de gerar interpretações plausíveis a partir da construção de uma densa caracterização da atividade investigada.
- 6) Divulgar os resultados, apresentando interpretações ilustradas por exemplos obtidos diretamente dos vídeos e transcrições analisados, permitindo ao leitor compreender os argumentos e princípios teóricos sugeridos pelo pesquisador.

Esses procedimentos permitem minimizar algumas possíveis dificuldades decorrentes da utilização da tecnologia de vídeo. Tais dificuldades referem-se, por exemplo, ao fato de, mesmo já existindo um grande avanço tecnológico, as câmeras de vídeo ainda não são tão eficazes na captação de imagens quanto o olho humano, o que pode limitar o registro das situações. O vídeo também não é tão acurado e seletivo quanto o ouvido humano, o que pode acarretar o registro simultâneo de ruídos indesejados, produzindo gravações confusas.

Além de seguir os passos acima mencionados, outra forma de realizar um estudo mais aprofundado é combinar a videografia com elementos da observação etnográfica, recurso metodológico que possibilita ao investigador contemplar com maior detalhamento o contexto da situação em estudo, captando, por exemplo, aspectos da organização social que perpassa a atividade, o que não se consegue registrar através do vídeo. Como dito no início desta seção, a observação etnográfica neste estudo foi realizada através da presença da pesquisadora durante as seções de reprodução de desenhos que serão videografadas, estas observações poderão contribuir para o enriquecimento das análises das situações de pesquisa.

Um aspecto comumente discutido acerca do uso do vídeo na pesquisa em Ciências Humanas diz respeito a possíveis interferências indesejáveis decorrentes da presença das câmeras na situação de pesquisa. Entretanto, pesquisas (Meira, 1994) têm demonstrado que a presença das câmeras não é mais intrusiva que a presença do próprio pesquisador, tendo, porém, a vantagem de registrar em detalhe as reações dos sujeitos participantes. Cabe, então, ao pesquisador saber que qualquer tecnologia de produção de dados provocará alguns efeitos no contexto pesquisado, devendo-se, portanto, levar em consideração o registro desses efeitos e avaliar a intensidade de sua influência.

Os registros videográficos de nosso estudo foram construídos a partir das situações de pesquisa que serão descritas no próximo tópico.

### 3.3 Sujeitos e Situação de pesquisa

Para a realização de nosso estudo, participaram das situações de interação videografadas três crianças com síndrome de Down, uma do sexo feminino e duas do sexo masculino, suas respectivas mães e professoras de sala de aula, constituindo seis díades, sendo três díades mãe-criança e três díades professora-criança, uma vez que cada criança participou de interação com a mãe e com o professor.

No período em que ocorreram as situações de investigação, a criança do sexo feminino tinha cinco anos e oito meses, estando no terceiro ano da educação infantil. A mãe da menina tinha quarenta e sete anos, possuindo ensino superior completo. Este era o primeiro ano em que ela era aluna de sua professora que participou do estudo, com quem tinha contato há cerca de três meses. Uma das crianças do sexo masculino tinha seis anos e seis meses, estando no quarto ano da educação infantil. Sua mãe tinha quarenta e cinco anos, possuindo também o ensino superior completo. Este era o primeiro ano em que o menino foi aluno da professora que participou junto com ele da pesquisa, tendo contato com a docente há cerca de três meses. A outra criança do sexo masculino tinha oito anos e cursava o primeiro ano do ensino fundamental. Sua mãe tinha quarenta e seis anos e era graduada no ensino superior. A criança teve o mesmo tempo de contato com sua professora que as demais.

As situações de investigação propostas consistiram de sessões de reprodução de desenhos, em que o adulto possuía uma gravura representativa de uma cena e deveria transmitir por meio de narrativa direcionada à criança com síndrome de Down o que ocorre na cena. A criança deveria reproduzir a cena em uma folha de papel, da forma como a compreendeu e, para tanto, deveria dialogar com o adulto e fazer perguntas que facilitassem seu entendimento. As atividades não ocorreram em sala de aula, mas em uma sala da escola, em momento que não fosse concomitante às atividades curriculares das crianças e que fosse previamente acordado com os profissionais e com as mães, de forma a não prejudicar seus horários de trabalho.

Para a realização da tarefa foram disponibilizadas folhas de papel em branco, lápis grafite e lápis de cor, levados à escola pela pesquisadora. No caso da criança do sexo feminino, a professora optou por disponibilizar canetas hidrocor em vez de lápis de cor, julgando que este tipo de material era melhor adaptável às necessidades da criança.

O material utilizado para os registros consistiu de uma câmera digital de vídeo com tripé e DVDs graváveis. A pesquisadora foi responsável pelos registros, estando todo o tempo de duração das situações interacionais presente na sala, atrás da câmera.

### 3.4 Unidade e Parâmetros de Análise

Como dito na introdução de nosso estudo, ao apresentarmos como fenômeno de investigação situações de interação de crianças com síndrome de Down com suas mães e professoras, temos como objetivo geral compreender como se constroem os diálogos envolvendo crianças com síndrome de Down em situação de interação com pessoas que compõem os contextos familiar e escolar, entendendo estas interações como situações de co-construção desses contextos.

Dissemos também que, como primeiro objetivo específico, pretendemos compreender como ocorrem as aproximações discursivas entre a criança com Síndrome de Down e suas parceiras interacionais. Nosso segundo objetivo específico é perceber como as díades co-regulam seus comportamentos durante as situações de interação, identificando os padrões de co-regulação (Fogel, 2003) predominantes na dinâmica interacional de cada díade.

Nesse sentido, de acordo com nosso fenômeno, objetivos e observação das situações registradas, definimos como unidade de análise os momentos de trocas discursivas entre os participantes das díades. Definida por Vygotsky (2001) como a menor unidade possível de representar o fenômeno observado, a unidade de análise deve articular teoria, método e pressupostos. Assim, ao adotarmos uma perspectiva que aborda a constituição do sujeito a partir de suas interações sociais, consideramos coerente ter como unidade de análise tais momentos de trocas discursivas.

Para compreender como ocorrem as aproximações discursivas entre as crianças com síndrome de Down e suas mães e professoras, nosso primeiro objetivo específico, buscamos seguir os procedimentos de utilização das técnicas de videografia propostos por Meira (1994), descritos no item 3.2 deste capítulo, procurando contemplar alguns parâmetros elaborados a partir dos contatos iniciais com os registros videográficos. Entre estes parâmetros podemos elencar:

Uso dos artefatos: buscamos observar se os membros das díades utilizaram os artefatos de forma a facilitar a realização da tarefa proposta, além de como tal utilização variou em cada díade.

Posturas corporais: observamos como os parceiros interacionais se posicionaram durante as situações de pesquisa e como tal posicionamento impactou a realização da tarefa, além da forma como se deram as trocas comunicativas entre os parceiros. Como exemplo temos o modo como os parceiros se posicionaram de forma a permitir ou não a troca de olhares, o que pode facilitar ou dificultar a comunicação não-verbal.

Uso dos gestos: modos, frequência e variações da comunicação gestual, como os parceiros interacionais se expressam verbalmente e como compreendem as expressões do outro.

Linguagem verbal: a forma como os parceiros interagiram verbalmente, sua frequência e os conteúdos expressos: demandas, incentivos, entre outros.

Registros: observações sobre as produções dos desenhos, observações quanto ao engajamento na produção, a qualidade, o empenho por parte das crianças e as exigências por parte das parceiras adultas.

Para contemplarmos nosso segundo objetivo específico, entender como os companheiros das díades co-regulam seus comportamentos durante as situações de interação, identificando os padrões de co-regulação predominantes na dinâmica interacional de cada díade, nos utilizamos do Sistema de Codificação Relacional elaborado por Fogel (2003). Iremos nos utilizar deste sistema para classificar os padrões comunicativos predominantes na dinâmica das díades participantes de nosso estudo.

Considerando que as trocas comunicativas se organizam em padrões relacionais co-construídos pelos parceiros em um processo criativo contínuo, o autor criou o sistema de codificação com o objetivo de abordar os padrões de funcionamento da dinâmica comunicativa nas diversas situações interacionais. Neste sistema, o autor definiu cinco padrões de co-regulação, que sintetizamos a seguir com base no sistema revisado de Fogel (2003) e no estudo de Villachan-Lyra (2008):

Sistema de Codificação relacional:

Simétrico: Neste padrão de co-regulação os parceiros influenciam a ação do outro de forma contínua. Ambos engajam-se mutuamente em elaborações e inovações sobre um mesmo tema, agindo de maneira livre e espontânea e contribuindo efetivamente para a realização da atividade em que estão envolvidos, orientando suas ações de acordo com as ações do outro. Pode haver desacordos entre os parceiros, desde que ocorram em ação conjunta que resulte em inovação. Este padrão é dividido pelos autores em dois sub-padrões:

Simétrico seqüencial: as ações comunicativas dos parceiros apresentam um caráter seqüencial.

Simétrico ressonante: apresenta um elevado nível de espontaneidade dos parceiros e simultaneidade de suas ações.

Assimétrico: Este padrão é caracterizado pelo interesse e pela atenção de ambos os parceiros interacionais na atividade, entretanto, apenas um parceiro colabora ativamente para a elaboração do tema em questão na atividade, enquanto o outro apenas observa, não se engajando na atividade quando tem oportunidade.

Unilateral: ocorre quando apenas um parceiro interacional age de acordo com as ações do outro, mas o outro não parece orientar suas ações de acordo com o parceiro, não respondendo, nem colaborando com a elaboração do tema em questão. Não se observa atenção conjunta nem coordenação mútua entre os parceiros, pois cada um está envolvido com algo diferente. Este padrão é dividido em três sub-padrões:

Unilateral - acompanhando: Um dos parceiros apenas observa o outro, que está engajado em outra atividade.

Unilateral – iniciando: Um dos parceiros busca fazer com que o outro se envolva em contribuir com inovações para a atividade mas, mesmo assim, o outro não corresponde à tentativa do parceiro.

Unilateral – demandando: Um dos parceiros tenta ativamente fazer com que o outro se engaje na atividade de forma invasiva, solicitando insistentemente a atenção do outro, que não responde ao chamado do parceiro.

Interrupção: Este padrão de co-regulação é identificado quando um parceiro interrompe visivelmente a ação do outro, demonstrando insatisfação com a situação presente, mas, o companheiro não passa a orientar suas ações de acordo com a expressão de desprazer do primeiro.

Não engajado: ocorre quando ambos os parceiros estão engajados em atividades individuais e, mesmo estando conscientes da presença um do outro, não cooperam entre si, nem interrompem o que o outro está fazendo.

Não codificado: classificação atribuída quando não é possível visualizar no vídeo o tipo de co-regulação entre os parceiros interacionais.

#### **4. Análises e Discussão dos Resultados**

Apresentaremos agora as análises detalhadas de nossas situações de investigação, através da apreciação dos registros videográficos produzidos a partir das filmagens das atividades realizadas pelas díades. As análises visam a possibilitar a compreensão da dinâmica interacional de cada uma das díades, bem como a percepção de como transcorreram os momentos de reprodução conjunta de desenho propostos pela pesquisa. Primeiramente, cada díade será analisada em suas particularidades, incluindo a classificação dos padrões de co-regulação predominantes em suas trocas comunicativas durante as situações observadas e, em seguida, apresentaremos uma análise comparativa entre as dinâmicas interacionais das duas díades que têm em comum a participação da mesma criança, a fim de ressaltar as características de cada díade em contraponto à outra.

##### Análises referentes às díades 1 e 2

Ao apresentarmos a descrição detalhada e as análises das situações interacionais das díades 1 e 2, que têm em comum a participação da criança do sexo masculino, pretendemos que o leitor perceba as particularidades interacionais de cada uma das díades. Tais particularidades, muitas vezes contrastantes ao compararmos as duas diferentes situações, serão demonstradas através de imagens retiradas do material videografado, bem como de proposições tecidas pela pesquisadora no decorrer das análises.

O que mais nos chamou atenção e que esperamos que o leitor observe a seguir, foram algumas observações que vamos destacar logo aqui de início, como o fato de a criança apresentar formas de comunicação bastante distintas nas duas diferentes situações de realização da tarefa proposta. De início, ao ter como parceira interacional a professora, o menino apresenta uma postura retraída e pouco comunicativa, que o faz parecer um garoto bastante tímido. De outro modo, ao realizar a atividade de desenho em colaboração com a mãe, o menino mostra uma atitude mais expansiva e ativa, envolvendo-se em trocas comunicativas com a parceira adulta durante todo o período de realização da tarefa. Tais trocas comunicativas não são realizadas apenas por meio da

linguagem verbal, mas principalmente por gestos de mão e de cabeça, e expressões faciais.

Ainda no que se refere às trocas comunicativas, sabemos, por informação da escola, que a criança participante das díades 1 e 2 apresenta dificuldades no desenvolvimento da expressão verbal, como consequência da síndrome de Down e podemos perceber que, ao ter a mãe como parceira interacional, a comunicação gestual é uma forma eficiente encontrada pelo garoto de compensação dessa dificuldade. Entretanto, percebemos que a criança não se utilizou dessa forma de compensação nos dois tipos de situação interacional, mas apenas na e situação em que teve a mãe como parceira. A partir das idéias de Vygotsky (1997) e através de nossos achados, podemos perceber que a compensação das dificuldades advindas de uma deficiência não se resume a um esforço do indivíduo, mas é algo construído através de suas relações sociais.

Quanto à produção dos desenhos feitos pela criança, ao observarmos os registros gráficos produzidos, notamos que o desenho feito em parceria com a professora, na díade 1, apresenta traços mais semelhantes aos de figuras humanas, em comparação ao desenho feito pela criança ao participar da díade 2. Entretanto, ao fazer o desenho em colaboração com a mãe, a criança passa mais tempo engajada na tarefa e utiliza não apenas o lápis grafite, mas também os lápis de cor, que não foram utilizados para o primeiro desenho. O fato de o menino permanecer mais tempo engajado na realização da tarefa de reprodução do desenho ao participar da segunda díade pode estar relacionado com a postura apresentada pela mãe de fazer exigências quanto à produção do menino.

Nesse sentido, observamos que, durante a atividade, a professora manteve como foco a realização da reprodução do desenho propriamente dita, enquanto que a mãe, além de colaborar com realização desenho, ocupou-se em ensinar o menino a desenhar de forma mais verossímil, além de, muitas vezes, estimular o menino a comunicar-se tanto verbalmente como através de gestos.

Em resumo, o que o leitor vai ver a seguir mostra duas situações de interação que têm em comum a participação da mesma criança e nas quais a referida criança tem diferentes possibilidades de comunicação, sendo tais possibilidades mais amplas na segunda situação. Além disso, os parceiros interacionais têm diferentes formas de engajamento nos dois momentos. Tais diferenças impactam suas maneiras de realização da tarefa proposta.

Díade 1 (criança do sexo masculino - professora):

A situação de pesquisa que teve os parceiros dessa díade como participantes ocorreu pela manhã, turno em que a criança frequenta as aulas na escola, em um horário de intervalo. Desde o momento em que foi levado pela professora para a sala onde a atividade ocorreu e também durante a explicação dada pela pesquisadora sobre a atividade, o menino pareceu bastante tímido e retraído.

Um dos primeiros aspectos que se destacam quando apreciamos os registros videográficos dessa díade é a postura corporal apresentada pelos participantes para dar início à atividade e na qual permanecem durante um longo período de tempo da realização da tarefa. A criança encontra-se sentada no colo da professora, que inclina seu corpo de forma a acomodar a cabeça do menino, desta forma, os parceiros interacionais não se olham de frente. A postura de acolhimento da professora, em resposta a uma atitude retraída por parte da criança, acaba por limitar suas possibilidades de comunicação, como poderemos observar posteriormente.

Quanto ao uso dos artefatos, notamos que o livro encontra-se aberto na frente da criança, segurado pela professora, mostrando, além da figura a ser reproduzida, uma ilustração presente na página vizinha e textos em ambas as páginas. É dado ao menino um lápis grafite escuro e uma folha de papel em branco, além de lápis de cor dispostos sobre a mesa.

Ao iniciar a atividade de reprodução do desenho, a professora já mostra a figura ao menino, pedindo que ele desenhe o personagem “pai”. Ela não introduz os personagens presentes na cena e também não lê o que está escrito na página do livro que contém a figura, nem fala da figura em forma de história. Ela apresenta uma postura bastante objetiva e já inicia fazendo perguntas de forma a incentivar que o menino desenhe: *“Cadê o pai do menino... O pai, a cabeça... Tem olho esse pai tem?”*. Nesse momento inicial a criança não se comunica verbalmente com a professora, mas mostra-se engajada na elaboração do desenho. A professora, como foi dito anteriormente, parece ter como foco a realização do desenho e, para isso, alterna entre formas de estímulo que correspondem ao que Wertsch (1998) denominou de regulação direta e indireta. Em alguns instantes ela estimula o menino a desenhar através de perguntas: *“Cadê o olho do Pai?”* E, em outros momentos, ela se utiliza de afirmações: *“Tem dois olhos, tem que colocar o outro.”*

Os aspectos corporais, a disposição e uso dos artefatos, bem como a forma como os parceiros interacionais estão engajados no início da realização da tarefa podem ser observados na figura abaixo:



(fig.1)

Outro aspecto corporal que destacamos refere-se ao fato de os sujeitos não olharem um para o outro durante a maior parte do tempo de realização da tarefa, ambos olham com grande frequência para o livro que contém a figura a ser reproduzida e também para o papel no qual a criança elabora seu desenho, além de, algumas vezes, dirigirem olhares à pesquisadora. Notamos que essa posição, apesar de acolhedora, não possibilita a troca de olhares entre os parceiros interacionais, nem tampouco favorece a comunicação por gestos ou expressões faciais.

Dessa forma, apesar de apenas a professora comunicar-se verbalmente, podemos perceber que ambos estão simultaneamente engajados na realização da tarefa ao observarmos que à medida em que a parceira adulta fala da figura do personagem e de cada parte dela que deve ser desenhada, o menino vai fazendo no papel o desenho correspondente.

Decorrido um minuto desde o início da atividade, a professora prossegue fazendo perguntas e também descrevendo características dos personagens para que o menino os desenhe: *“E o outro olho? Tem dois olhos, tem que colocar o outro...Ih, tem o bigode é Leo?hummm...”*. Após o comando da professora o menino desenha e em seguida para, deitando o lápis sobre o papel. Somente após novo comando da professora ele volta a rabiscar sobre o papel. O momento em que a criança deita o lápis sobre o

papel pode ser observado abaixo, na figura 2. Note que o garoto permanece em postura corporal retraída, encostado no corpo da professora:



(fig.2)

Logo após esta cena, a professora pergunta: *E agora? Cadê o corpo do pai?*”. Em um rápido tempo de reação (um segundo) o menino posiciona o lápis e faz mais uma parte do desenho, parando em seguida. É interessante observar como o menino mantém uma postura corporal retraída, os braços sempre próximos ao corpo e ao material, a cabeça direcionada para baixo, além disso, continua sem interagir verbalmente, ou mesmo através de gestos com a parceira, apesar de permanecer sentado no colo da professora.

Em seguida à cena representada através do recorte anterior, ao perceber que o menino parou de desenhar, a professora faz mais perguntas: *“E agora? Cadê a boca?”*. Nesse momento, decorridos um minuto e vinte segundos desde o início da atividade, o menino começa a rabiscar o papel, produzindo traços fortes, escuros e seguidos, em movimentos rápidos. Ao notar olhar os rabiscos do menino a professora fala: *“Eita, vai ficar tudo escuro é?”*. O menino ainda prossegue fazendo os rabiscos durante oito segundos, até que para e novamente deita o lápis sobre o papel. Notamos que na dinâmica desta díade, o movimento da criança de parar de desenhar e retornar ao receber um estímulo direto ou indireto da professora é uma forma de interação recorrente.

Na próxima figura é possível observar o momento em que o menino faz os rabiscos escuros no papel:



(fig.3)

É interessante atentar para o fato de que, mesmo tendo feito referência aos rabiscos, que não correspondiam aos comandos sobre a figura reproduzida, a professora não faz exigências para que o menino reproduza o desenho de forma fidedigna. Somente quando o menino para de rabiscar e encosta o lápis sobre o papel, mais uma vez, a professora volta a fazer perguntas de forma a estimular o desenho: *“Cadê Marcelo? Vamos desenhar Marcelo agora?”* referindo-se ao garotinho personagem do livro. Ela passa a falar das partes da figura do garoto que devem ser desenhadas, como a cabeça, a boca e o olho, e, assim, o menino vai desenhando, não necessariamente obedecendo à ordem em que a professora fala. A professora faz então elogios ao desenho do menino: *“Que lindo! Opa! Muito bem.”*

A professora segue sugerindo que o menino desenhe partes do corpo do personagem através de perguntas: *“E o braço? E a perna? Tem perna Marcelo?”*. O menino vai desenhando as partes referidas pela professora. Primeiro desenha o braço e depois a perna. Ao desenhar as pernas, o menino faz duas circunferências, mas a professora, ao observar o desenho, não faz nenhum comentário sobre a forma como a criança representou as pernas do personagem.

Ao terminar o desenho do personagem “Marcelo”, o menino, dessa vez, não deita o lápis sobre o papel, mas já inicia o desenho de outra personagem. Ao observar a ação do menino, a professora pergunta: *“Agora é a mãe é? É a mãe de Marcelo agora é?”*, referindo-se à personagem representada na figura. O menino não responde à

pergunta da parceira adulta, ele desenha a cabeça e o corpo da personagem e, em seguida, a professora faz perguntas: “*Cadê o pé dela? E o outro pé?*”.

É possível perceber que destacamos nesta análise apenas falas da professora, pois, passados três minutos desde o início da atividade, o menino continuou sem comunicar-se verbalmente com sua parceira interacional. Além disso, a postura corporal permanece a mesma desde o início da atividade: o menino sentado no colo da professora, com a cabeça voltada para o papel. Assim, os participantes permanecem sem trocar olhares e, tal postura corporal não nos parece propícia a que o menino se comunique através de gestos ou expressões, pois a parceira não está visualizando seu rosto. Entretanto, mesmo não respondendo à maioria das perguntas feitas pela professora, o menino atendeu à maior parte dos comandos verbais da parceira, desenhando aquilo que lhe era solicitado.

Após terminar o desenho referente à personagem “mãe de Marcelo”, a criança escreve espontaneamente seu nome no canto superior direito da folha em que estava desenhando. A professora reage com um sorriso e exclama: “*Escrevesse teu nome de novo! Mas tu gosta né de escrever teu nome! Gosta de escrever o nome é?!*”. O menino sorri, mas de forma tímida, põe a mão na frente do rosto e se volta em direção à professora, que o acolhe, como pode ser visto na próxima figura:



(fig.4)

Em seguida, a professora pede que o menino mostre no desenho cada personagem que ele desenhou: “*Mostra o pai de Marcelo como você desenhou, o pai de Marcelo*”. Ao ser indagado pela professora, o menino aponta para os personagens no papel. Entretanto, nem sempre a figura para a qual ele aponta corresponde ao

personagem solicitado pela professora que, apesar de dar indicações de que percebeu os erros, demonstra apenas uma vez e não insiste em pedir que o menino aponte para a figura correta. Ao final ela também pede que o menino aponte para seu nome, que ele havia escrito no canto da folha.

Decorridos três minutos e cinquenta e três segundos desde o início da atividade, a professora fala para a criança olhar para a pesquisadora e mostrar seu desenho: “*Olha pra Ana. Ela gostou foi muito do teu desenho. Olha pra Ana olhando pro teu desenho. Ana gostou ó. Tá vendo?*”. Nesse momento, o menino dirige seu olhar para a pesquisadora, que passa a ser mais uma parceira interacional presente no contexto da atividade, formando uma tríade interacional com a criança e a professora.

A professora então direciona seu olhar para a pesquisadora e pergunta: “*Mais alguma coisa?*”. Não é possível visualizar a resposta dada pela pesquisadora, mas a professora dirige-se ao menino e pergunta se ele quer desenhar mais alguma coisa e, depois, é possível ouvir a pesquisadora dizendo que se ele quiser desenhar pode ter mais uma folha de papel e coloca uma nova folha em branco sobre a mesa. O menino tem seu corpo voltado para a professora e a cabeça baixa, direcionada para a folha de papel. A professora então pergunta: “*Eita Leo, e o cachorro? Tu desenhou o cachorro? Cadê o cachorro?*”. O menino aponta para o cachorro ilustrado no livro e então a professora pergunta: “*E desenhou aqui?*”, apontando para o papel em que o menino havia feito o desenho. Ela pede que o menino desene o cachorro na folha de papel e coloca o lápis na mão dele. Este momento, ocorrido após quatro minutos e quinze segundos do início da realização da tarefa, tem destaque por ser um momento em que a professora teve uma atitude mais diretiva em relação à ação da criança, que passa então a desenhar o cachorro.

De acordo com o que observamos até agora, é possível notar que as ações do menino para a realização da reprodução do desenho acontecem na medida em que a professora expressa suas demandas. Tais demandas por parte da parceira adulta acontecem quando o menino para de desenhar, de forma a estimular que ele prossiga com a atividade e, assim, a ação de um parceiro influencia a ação do outro de forma contínua.

Dessa forma, podemos dizer que o padrão de co-regulação predominante na dinâmica de comunicação dessa díade é o padrão simétrico, como definido no sistema de codificação de Fogel (2003). O referido padrão tem como característica o engajamento mútuo dos parceiros interacionais na elaboração de um determinado tema,

ambos contribuindo para a realização da tarefa em que estão envolvidos. Dentro do padrão simétrico, a díade pode ser classificada no sub-padrão simétrico seqüencial, em que as ações comunicativas dos parceiros apresentam um caráter mais seqüencial, como observamos na análise desta díade quando o menino fica parado e a professora pede que ele desenhe algum personagem presente na ilustração do livro, em seguida o menino desenha o personagem solicitado e volta a ficar parado. Em seguida a essa ação, mais uma vez, decorre outra demanda por parte da professora, assim ocorre sucessivamente. Salientamos que a comunicação entre os parceiros ocorre sempre através do desenho, não havendo maiores trocas comunicativas verbais ou gestuais.

Na sequencia da realização da atividade, enquanto o menino desenha o cachorro, a professora exclama: *“Ia esquecendo do cachorro né!”*. Quando o menino termina o desenho a professora diz: *“pronto!”*, retira a folha do menino e entrega a nova folha, perguntando: *“E esse aqui, tu vai desenhar o que nesse?”*. O menino permanece de cabeça baixa e brinca com o lápis, movimentando-o e observando, mas não responde à pergunta da professora, que insiste: *“Você quer desenhar nesse? Hã? Um só? Vai querer mais não desenhar? Não?”*. Dessa vez o menino balança a cabeça para os lados, respondendo de forma negativa. Esta é a primeira vez que o menino responde através de um gesto de cabeça a uma pergunta da professora. *“Então bota lá o lápis agora”*, responde, assim, a professora. O menino solta então o lápis sobre a mesa, volta a baixar a cabeça e põe as mãos sobre o rosto. A professora faz gesto expansivo com os braços e as mãos, perguntando se realmente havia acabado, se ele não queria desenhar mais nada, como pode ser visto na figura abaixo:



(fig.5)

Após esta cena, na qual a professora insiste em perguntar se o menino realmente acabou de desenhar e ele responde mais uma vez com a cabeça, indicando que não quer, a professora pede então que o menino olhe para a pesquisadora e movimenta o corpo do menino de forma a facilitar tal ação. O menino levanta a cabeça e dirige seu olhar à pesquisadora, que está atrás da câmera. A filmagem é encerrada somando cinco minutos e quarenta e nove segundos.

### Díade 2 (criança do sexo masculino – mãe):

A situação de pesquisa que teve a participação da díade 2 ocorreu também no espaço da escola, no turno da manhã. A criança já se encontrava na escola e a mãe compareceu especialmente para a realização da atividade que, assim como a situação envolvendo a díade 1, aconteceu em um intervalo de aula da criança. Quando viu a mãe chegar à escola, a criança sorriu e foi ao seu encontro. Apesar de mostrar-se tímido no início da atividade, o menino não estava tão retraído quanto no momento em que participou da díade 1. Além disso, sua atitude foi se tornando cada vez mais expansiva no decorrer da situação de interação com a mãe.

Ao iniciar a atividade, os participantes estão sentados, cada um em sua cadeira, dispostas no canto de uma mesa à sua frente, na qual estão localizados os artefatos a serem utilizados na atividade. A parceira adulta pede que o menino deixe que ela ajeite a cadeira de forma que ele possa sentar corretamente e, em seguida, pergunta se ele quer ler a historinha do livro e depois desenhar. A resposta da criança é afirmativa, através de um gesto de cabeça. Mãe e filho têm o olhar voltado um para o outro. Ao fazer uma introdução da atividade, mãe mostra os artefatos para o menino, explicando para que finalidade o menino deve utilizar cada um, dizendo com qual deve desenhar e colorir, e, em seguida, pergunta novamente se ele quer realizar a atividade. O menino demonstra novamente que sim com um gesto de cabeça e já segura o lápis grafite sobre o papel. Entretanto, a mãe diz que é preciso primeiro que ele escute a historinha que ela vai ler, pedindo que ele espere. Nesse momento, o menino faz um gesto com a mão, como se sinalizasse para o lápis esperar, de acordo com o pedido da mãe.

Na figura a seguir é possível observar o momento em que o menino faz o sinal de “esperar” para o lápis. É possível apreciar também a disposição dos participantes e dos artefatos no início da atividade:



(fig.6)

Na sequência, a parceira adulta apresenta a gravura à criança, mostrando todos os personagens. Ela não apenas mostra, mas também pergunta ao menino quem as figuras representam, estimulando o filho a falar sobre os personagens: *“Quem é esse daqui? Tem que olhar pra mamãe. Como é esse? Quem é esse?”*... *“papai”*, responde o menino falando baixinho. Um dado bastante interessante é que, ao invés de utilizar o nome do personagem principal do livro de que faz parte a gravura a ser ilustrada, a mãe identifica o garoto representado na figura como o próprio sujeito de pesquisa, utilizando o nome do menino para fazer referência. As demais personagens representadas são identificadas como pessoas da família da criança, inclusive a própria mãe que participa da atividade.

É possível observar que os parceiros interacionais comunicam-se, desde o início da atividade, através de gestos e de expressões faciais, e também da linguagem verbal. Apesar de falar muito baixo, ou mesmo balbuciar, a fala do menino é compreensível na grande maioria de suas trocas verbais com a mãe.

O recorte abaixo mostra o momento em que a mãe identifica o menino representado na figura como o próprio sujeito participante da pesquisa. Nota-se que

ambos os parceiros estão apontando para a criança e que eles dirigem o olhar um para o outro:



(fig.7)

Após a identificação dos personagens presentes na cena, a mãe lê o trecho da história que está escrito na mesma página da figura a ser representada. Ela lê pausadamente, sempre mantendo o olhar em direção ao filho, que também mantém seu olhar em direção à mãe e acompanha a história com gestos, inclusive apontando para o livro, mostrando o personagem de quem a mãe está falando. Em seguida, a mãe fala que é a vez de o menino ler a história. Ela põe o livro na frente dele e vai lendo devagar e apontando para cada uma das palavras, enquanto o menino acompanha atentamente com os olhos. É interessante notar toda a introdução que a mãe faz com a criança antes de começar a tarefa de desenho requisitada pela pesquisadora.

Ao término da leitura do trecho da história, passados três minutos desde o início da atividade, os quais foram dedicados à introdução, a mãe pergunta para o menino: “*Você quer agora desenhar?*”. O menino responde afirmativamente com um gesto de cabeça e a mãe indaga: “*Quem é que você vai desenhar?*”. O filho responde falando baixinho: “*papai*” e a mãe estimula que ele fale mais alto: “*Pra Ana escuta, r fala papai*”, incluindo a pesquisadora na interação. A mãe ainda repete duas vezes a palavra, pedindo que o filho repita, tal atitude é importante para estimular que a criança fale mais, uma vez que uma das peculiaridades da síndrome de Down apresentadas pelo

sujeito do estudo é a dificuldade no desenvolvimento da fala. O estímulo de parceiros adultos, tendo destaque aqueles que compõem o ambiente familiar e o escolar, pode ser reconhecido como uma das compensações sociais de suas limitações físicas e cognitivas decorrentes da síndrome (Cunningham, 2008).

Decorridos três minutos e meio desde o começo da atividade, os parceiros interacionais iniciam finalmente a tarefa de desenho proposta pela pesquisadora. Neste momento, os participantes aproximam a folha do menino, ocorrendo uma orquestração de gestos: ao mesmo tempo em que a mãe afasta o livro que estava na frente do menino e aproxima a folha de papel em branco, o menino também toca a folha com as duas mãos e a acomoda à sua frente. A mãe entrega também o lápis ao menino e, em seguida, dobra o livro, de forma que somente a página que contém a figura a ser reproduzida seja visualizada pelo filho. Na próxima figura é possível observar a nova distribuição dos artefatos e o posicionamento dos sujeitos para o início da tarefa de desenho:



(fig.8)

A mãe aponta os personagens no livro e estabelece uma ordem em que o menino deve desenhar: *“Olha aqui o desenho qual vai ser. Tá vendo? Tem que ser o papai, depois o Leo e depois uma mamãe, tá?”*. A criança inicia o desenho dos personagens pela figura do pai, no canto esquerdo da folha de papel, desenhando primeiro a cabeça e depois o corpo. Ao desenhar a perna, o menino faz um traço bastante longo, chegando até ao canto esquerdo da folha e depois sobe o traço, fazendo uma volta em direção ao

canto direito. Ao observar o traço do menino, a mãe exclama: *“Nossa, que perna grande! Nossa senhora!... Ah, então não é um papai...”*. O menino para de desenhar e olha atentamente para a mãe, que diz: *“Desse tamanho? É nada!”*. O filho inclina a cabeça, sorri e balbucia: *“mamãe”*. A mãe contorna o traço do menino com o dedo e busca dar um novo sentido ao desenho: *“Essa é a casa então né? Agora bota o papai aqui dentro.”*, diz a mãe apontando para o desenho do filho. Percebemos que a parceira adulta questiona o desenho da criança e exige que a tarefa seja feita de forma fidedigna em relação ao que foi demandado.

Decorridos quatro minutos e dez segundos desde o início da atividade, o menino reinicia o desenho do personagem e, dessa vez, a mãe acompanha minuciosamente a elaboração do desenho, falando cada parte da figura que o menino deve desenhar, inclusive situando as partes do corpo, como, por exemplo, quando pergunta: *“Cadê a mão na ponta do braço?...E agora as pernas?”*. Ao desenhar uma das pernas, a criança faz um círculo e, ao observar, a mãe diz: *“Oxe! E perna é redonda?”*. Podemos notar que a mãe faz exigências, não aceitando qualquer rabisco e, além disso, tem um comportamento bastante diretivo em relação ao desenho do filho, como foi possível verificar através do que foi até agora analisado e pode ser exemplificado com a seguinte fala: *“Quer desenhar o papai? Então desenhe direitinho. A cabecinha, a barriga, o braço, o outro braço, bigode... A cabeça...Agora puxe a barriguinha pra baixo, o pé...”*

Ao desenhar o pé do personagem, o menino faz um pé desproporcional à figura e então a mãe o corrige: *“não, esse pé não precisa ser enorme, bota o pé aqui.”*. Quando corrigido, ele vira o rosto para o lado contrário à mãe, põe uma mão na testa e produz um som de “f”, soltando ar pela boca, em sinal de reclamação e impaciência em relação às exigências da mãe. A cena pode ser vista no recorte abaixo:



(fig.9)

Após o momento acima retratado, a díade prossegue engajada na realização da tarefa. O menino completa o desenho do personagem representativo da figura paterna, seguindo instruções da mãe, que mantém um posicionamento bastante diretivo. Observamos até agora duas características do comportamento da mãe que se destacaram durante a realização da atividade: a diretividade e o posicionamento crítico quanto ao desenho do filho. Ela exclama com espanto quando acha o desenho desproporcional: “*Nossa, que braço enorme!*”, mas também faz elogios, quando o menino desenha de acordo com a figura e com suas instruções: “*Nossa, que bonito!*”.

Ao terminar o desenho da figura do pai, a díade passa por um momento de negociação sobre qual personagem deve ser o próximo a ser desenhado. A mãe sugere que o filho desenhe a personagem “mamãe”, mas a criança aponta para a figura do garoto representado na cena, o qual a díade identificou como sendo ele mesmo. Então a mãe pergunta: “*Quer o Leo primeiro? Então desenhe o Leo*” e aponta um local na folha de papel onde o personagem deve ser desenhado. Mas, em seguida, o menino aponta para a figura da mãe e diz “*mamã!*”. A mãe então fala: “*Vamo procurar um lugar pra desenhar a mamãe depois? Primeiro aqui o Leo*”. Mas o menino insiste em apontar para a personagem mamãe e novamente exclama: “*mamã!*”. A mãe então pergunta: “*Quer mamãe primeiro?*” e o menino responde afirmativamente, com um sinal de cabeça, e ela responde: “*Então, mamãe*”.

De acordo com o que podemos observar através da análise desta díade, é possível classificar o padrão de co-regulação predominante em sua dinâmica

comunicativa é também o padrão simétrico. Notamos que ambos os parceiros estão engajados em produzir novidades na tarefa em que estão envolvidos, influenciando de forma mútua e contínua a ação do outro. Entretanto, diferente do que encontramos na díade 1, dentro do padrão simétrico, a díade pode ser classificada no sub-padrão simétrico ressonante, caracterizado pelo elevado nível de espontaneidade dos parceiros e pela simultaneidade de suas ações.

O menino inicia o desenho da personagem mamãe aos seis minutos e meio de atividade e a mãe emite comandos sobre as partes da personagem que o filho deve desenhar: “*a cabeça da mamãe...*”. Neste momento, o menino faz uma brincadeira com a mãe: sorrindo, ele faz de conta que, após desenhar apenas a cabeça, o desenho da “mamãe” já está concluído, o que é sinalizado não pela fala, mas com um gesto de mão:



(fig. 10)

A mãe logo compreende o gesto do filho e responde, também sorrindo e apontando para o desenho no papel: “*Acabou? A mamãe vai ficar só isso?*”. Depois ela completa: “*tem que ter o braço, a perna...*”. Em seguida, o menino continua desenhando e, quando termina de fazer o desenho da personagem mamãe, ele começa a fazer traços fortes e seguidos, do mesmo modo como havia feito no desenho em companhia da professora. Ao observar a ação do menino, a mãe interpreta que ele está querendo colorir o desenho e fala: “*Não, depois é que você vai colorir Leo. Ó, depois.*”

*Agora é só pra desenhar.*”, ao mesmo tempo em que aponta para os lápis de cor. Após escutar o que a mãe disse, o menino para de fazer os rabiscos.

Em seguida, aos sete minutos e vinte e cinco segundos de atividade, o menino aponta para o cachorro ilustrado na cena do livro e a mãe fala: *“Você quer desenhar o cachorro, então desenhe”*. A criança começa a desenhar o cachorro e a mãe, como das outras vezes, dá instruções: *“A cabecinha dele, a barriga bem gordinha. E a orelha do cachorro? A orelha comprida. Bota aqui a orelha bem comprida”*. A díade permanece em constante comunicação através da troca de olhares, gestos de mão e de cabeça e sons.

Depois de concluído o desenho do cachorro, a mãe pergunta: *“Agora, quer desenhar o Leo?”*, referindo-se ao garoto ilustrado no livro e que foi identificado como o próprio filho, apontando o lugar onde o menino deveria desenhar. O filho usa o lápis para apontar os demais personagens presentes na ilustração, parando sobre a figura do passarinho que está pousado na janela da casa da família representada. A mãe então pergunta: *“quer desenhar o passarinho? Piu, piu, piu...”*. A criança aproxima o livro para si, visualizando o passarinho mais de perto e responde que sim com a cabeça, dizendo *“tá”* e, ao mesmo tempo, faz um gesto levando os dedos à frente da boca, imitando o bico do passarinho. A mãe imita o gesto do menino, como pode ser visto no recorte a seguir:



(fig.11)

Passada a cena de imitação do passarinho, a mãe pergunta *“Agora vamos desenhar o Leo ou você quer pintar?”* O menino responde apontando para os lápis de cor e, mesmo compreendendo sua resposta, a mãe pede que ele fale: *“Como é que fala?”*

*Pintar!*”, e pergunta qual cor o filho quer. O menino fala “tchau” para o livrinho e pega um lápis de cor cinza. A mãe escolhe um lápis vermelho e entrega ao menino dizendo: *“Pega esse aqui. Ó o short do Leo como é vermelho.”*, diz a parceira interacional, sugerindo que parte do desenho a criança deve colorir primeiro. O menino olha para os desenhos nos dois lados do papel, faz um movimento circular com o lápis vermelho, demonstrando inquietação, emite um som e olha para a mãe, que reage dizendo: *“o Leo tá aqui ó pequenininho”*, e aponta para o desenho.

Depois de pintar de vermelho do short do “Leo”, o menino passa a pintar a roupa do personagem papai com o mesmo lápis. Neste momento, transcorridos nove minutos e meio de atividade, a mãe corrige o filho dizendo: *“Olha como é que o papai tá de camisa azul”*. O menino insiste em pintar de vermelho e a mãe então mostra a ele a figura no livro e fala: *“Olha aqui o livro ó. A camisa do papai é azul”*. A criança levanta a cabeça e diz *“Ahhhh”*, indicando compreensão, e recebe o lápis azul das mãos da mãe.

Em seguida, o menino, ainda segurando o lápis azul aponta no livro a personagem “mamãe”, falando: *“mamã, mamã”*. A mãe então fala: *“Mamãe tá verde. Quer pintar verde?”*. O menino responde afirmativamente: *“tá!”*. A mãe então entrega o lápis verde ao menino e, apontando para o desenho na folha de papel, ensina ao menino como deve colorir: *“Verde aqui, pinta o pedacinho, esse pedacinho bem pequenininho aqui ó. Pintado bem pequenininho. Sem ser assim ó (faz movimento amplo com o braço). Bem pequenininho assim.”*

O menino começa a pintar e logo para, olhando para a mãe, emitindo um som de “rom” e movimentando um braço, mostrando a palma da mão, indicando que havia acabado, da mesma forma como está ilustrado na figura 9. A mãe então responde: *“Não acabou ainda não. “Rom”, ainda não”*, imitando o som e o gesto do menino. Quando a mãe fala que a tarefa ainda não acabou, a criança olha para ela e faz um gesto juntando os dois dedos indicadores e passando um no outro. A mãe repete o mesmo gesto e diz: *“Tá juntinho com mamãe fazendo tarefa né?!”*. A cena, que ocorre aos dez minutos e dez segundos de atividade, pode ser observada no recorte abaixo:



(fig.12)

Notamos neste e em outros momentos que o menino comunica-se prioritariamente através de gestos e expressões faciais, conseguindo fazer-se compreender pela mãe.

A díade segue na realização da tarefa: enquanto a criança pinta o desenho, a mãe sugere as cores e dá instruções de como fazer corretamente, dizendo sempre para o filho pintar “pequeninho”. Aos onze minutos e trinta e oito segundos de atividade o menino pega o lápis grafite e mostra à mãe, que diz: *“Esse aqui não é de colorir, esse aqui o Leo desenhou”*, apontando com o lápis para o desenho do menino. Em seguida, ela complementa: *“Aí esse aqui é pra colorir, olha quantos lápis”*, mostrando os lápis de cor para o filho. Após mostrar os lápis de cor, a mãe pergunta ao filho: *“Quer botar seu nome?”*. O menino então pergunta *“hã?”*, e a mãe diz: *“Então bote seu nome aí pra Ana ver”*. Depois dizer isto, a mãe fala o nome do filho e aponta no papel o lugar onde ele deve escrever, movimentando os dedos como se fizesse as formas das letras do nome do menino. A criança olha para a mãe e faz um gesto com a mão, pedindo para que ela espere, e logo escreve seu nome. Ao escrever, o menino não faz a última letra e a mãe, observando atentamente, pergunta: *“E o O cadê?”*. O menino prontamente escreve a última letra e a mãe bate palmas.

O menino fica engajado em pintar o desenho até os treze minutos e meio de atividade, quando pega o livro e a mãe pergunta: *“Quer ler a historinha pra mamãe? Lê aqui vem”*. O menino afasta de si a folha de desenho e os lápis e a mãe diz: *“O desenho vai esperar né? Cada coisa a seu tempo”*. A criança passa então a ler a história, a maior parte das palavras que ele diz é incompreensível, mas ele fala papai e mamãe claramente algumas vezes.

Ao final, a mãe elogia: “*Eita, que história bonita!*”. O filho passa a observar outras páginas do livro e também lê o que nelas está escrito, até que a mãe avisa que a atividade deve encerrar e o menino faz uma expressão de descontentamento. A mãe então permite que ele leia mais uma página e ao terminar, bate palmas para o filho. Por fim, os parceiros interacionais soltam beijos um em direção ao outro. O registro da atividade teve a duração total de dezesseis minutos.

#### Análise comparativa entre as díades 1 e 2:

Pudemos observar, a partir da apreciação dos registros videográficos das situações de interação das duas díades, que o menino esteve engajado na tarefa de reprodução do desenho em ambas as situações. Entretanto, o que mais diferiu nos dois momentos foi a forma como os parceiros interacionais se comunicaram durante a atividade.

De início, um aspecto que se apresentou como uma grande diferença entre as duas díades foi a postura corporal dos parceiros interacionais durante a realização da atividade. Na díade 1, criança e professora encontravam-se bastante próximos fisicamente, o menino permaneceu sentado no colo da professora durante toda a atividade. Entretanto, em nenhum momento os parceiros dirigiram seus olhares um ao outro, ambos mantinham o olhar voltado para os artefatos sobre a mesa. Já na díade 2, mãe e filho estão sentados cada um em uma cadeira, a criança segura a mão da mãe e ambos têm o olhar voltado para o outro durante a maior parte do tempo de realização da tarefa.

Estas diferentes formas de posicionamento corporal têm conseqüências relacionadas à forma como os parceiros se comunicaram durante a realização da tarefa. Como exemplo, notamos que a postura dos parceiros da díade 2 é mais propícia a que haja tipos de comunicação não-verbal, como as expressões feitas pelo menino e pela mãe através de gestos de mão, de cabeça e também com a face. Podemos notar tais diferenças de postura observando as figuras 2 e 6.

A atividade da díade 1 já começa com a realização da tarefa de desenho. A professora segura o livro aberto e faz perguntas e afirmações, sugerindo os personagens que devem ser desenhados, bem como as partes que compõem as ilustrações de tais personagens. Na atividade da díade 2, antes de começar a tarefa de desenho em si, a

mãe faz uma introdução da tarefa para o filho. Ela pergunta inicialmente se o menino quer ler a historinha e depois desenhar. Em seguida, a mãe mostra os artefatos disponíveis para a realização da tarefa: o livro, a folha de papel, os lápis para colorir e o lápis grafite para desenhar. Depois, a parceira adulta da díade 2 mostra à criança os personagens da figura a ser reproduzida. Enquanto mostra os personagens ao filho, a mãe dobra o livro de forma que apenas a figura a ser reproduzida seja visualizada. Ao dobrar o livro, a mãe facilita a utilização do artefato pelo filho, limitando a quantidade de informações visuais, permitindo que a criança desempenhe sua atenção de forma concentrada.

Consideramos que, apesar de não interferir na qualidade da produção dos desenhos, o momento de introdução proporcionado pela mãe na díade 2 foi facilitador da interação entre os parceiros da díade. É interessante destacar que, neste momento de introdução, a mãe incentiva que o filho fale, tanto fazendo perguntas, como dizendo de uma forma mais diretiva: “*Fala, pa-pai*”. Em resposta, o menino fala, nomeando os personagens à medida em que a mãe faz as perguntas.

Destacamos ainda que, no momento de apresentação dos personagens durante a atividade da díade 2, ocorre uma identificação dos sujeitos da díade com a figura da família ilustrada. Os parceiros interacionais identificam o garoto da figura a ser reproduzida com a própria criança que participa da atividade e os demais personagens são também identificados como os membros de sua família, incluindo a mãe, que é sua parceira interacional na atividade. Na atividade realizada pela díade 1, os parceiros utilizaram os nomes dos personagens ilustrados da forma como foram nomeados pelo livro, que já era conhecido pela professora. Apesar de apenas a parceira adulta nomear os personagens através da fala, compreendemos que a criança também os nomeia quando é perguntado pela professora “aonde está o pai de Marcelo” e responde apontando com o lápis para o personagem que desenhou no papel.

De acordo com Lyra (2002), um dos desafios da pesquisa sobre interação humana é conseguir compreender a dinâmica própria da díade em cada situação interacional e, ao mesmo tempo, apreender o que é peculiar a cada sujeito. Como temos por objetivo compreender como a criança, que têm uma condição diferenciada de desenvolvimento decorrente da síndrome de Down, participa em situações interacionais com sua mãe e sua professora, é necessário buscar entender como as diferentes formas de comportamento da criança impactaram a dinâmica interacional das duas díades de que participou.

Nesse sentido, foi possível observar que a criança, integrante comum às duas díades, apresentou comportamentos bastante diversos nas duas situações. Ao interagir com a professora, ele teve uma postura mais retraída, demonstrando alguns traços de timidez, mantendo a cabeça baixa, voltada para o papel e para o corpo da professora. Além disso, não comunicou-se através da fala. Sabemos que a criança participante do estudo tem um comprometimento significativo no desenvolvimento da fala, entretanto, ao interagir com a mãe, através, no início, de demandas da parceira e, posteriormente, de forma espontânea, comunicou-se também através da fala. Notamos também na díade 2 que a criança teve comportamentos mais expansivos. Além da fala, o menino comunicou-se bastante através de gestos, que eram prontamente compreendidos pela mãe, e teve uma postura mais expansiva. Na díade 1, a criança respondia às perguntas da professora desenhando o que lhe era demandado e algumas vezes, mais ao final da atividade, fazendo sinais de positivo ou negativo com a cabeça, sempre com uma postura bastante retraída. Em contraste, o menino demonstrou maiores esforços em responder às perguntas feitas pela mãe, tanto através da fala, mesmo com dificuldade, como também através de gestos numerosos e variados, que podem ser observados nas figuras 8, 9, 10 e 11.

Destacamos a forma como a criança utiliza os gestos como meio de comunicação ao interagir com a mãe, que permite aos parceiros interacionais dialogar de forma dinâmica, apesar da dificuldade de fala apresentada pelo menino. Os gestos aparecem nas respostas às perguntas feitas pela mãe, na participação ativa nos diálogos com a parceira, como meio de demonstrar o que queria desenhar em cada momento da realização da tarefa, além de trocas afetivas que perpassaram toda a atividade. A comunicação através de gestos desempenhada pelo menino parece ser uma forma eficiente de compensação social de sua dificuldade de fala, que é uma das manifestações mais expressivas da síndrome de Down em seu desenvolvimento. Entretanto, é necessária uma configuração contextual propícia ao desempenho de tal compensação.

Em relação à produção dos desenhos, um aspecto que devemos ressaltar é o nível de exigência exercido pelas parceiras adultas em relação ao desempenho da criança. Como foi possível observar através das análises de cada díade, a professora, apesar de observar atentamente a produção da criança, permitia que ele desenhasse de forma mais espontânea, enquanto que a mãe fazia mais críticas e exigia, muitas vezes, que o filho elaborasse representações mais fidedignas dos personagens da figura. Como exemplo, temos o desenho do personagem “pai de Marcelo”, na primeira díade, ou

“Papai”, na segunda díade. A professora observa que a criança desenha dois pequenos círculos representando as pernas do personagem e nada fala, deixando o menino continuar seu desenho. Já a mãe, chama a atenção do filho duas vezes em relação ao desenho das pernas do personagem “pai”, uma primeira vez porque a o menino desenhou uma perna que ela disse ser “enorme”, e uma segunda vez porque a criança havia novamente desenhado círculos como se fossem as pernas, o que a mãe corrigiu dizendo: “Oxe! E perna é redonda?”. Então, a parceira adulta da díade 2 pede que a criança refaça o desenho. Observamos através do recorte de vídeo que captura este momento, que a criança expressa corporeamente que percebeu estar sendo exigido pela mãe.

De acordo com a perspectiva da aprendizagem situada (Lave, 1996), o conhecimento não é simplesmente transmitido de uma pessoa a outra, mas construído e transformado nas relações humanas. Os autores acrescentam ainda a esta noção a idéia de que é necessário que o conhecimento esteja disponível aos sujeitos para que possa ser apropriado. Nesse sentido, ao exigir e ensinar ao menino como desenhar o corpo do personagem de forma mais verossímil, a mãe contribui para que a criança tenha a oportunidade de apropriar-se deste tipo de conhecimento.

O comportamento de exigência e correção de forma incisiva por parte da mãe pode ser relacionado com a característica de diretividade que ela apresentou durante toda a atividade, algo semelhante ao que Wertsch (1984) denominou de regulação direta. Quando falamos aqui de diretividade, estamos nos referindo a uma tendência em orientar de forma direta o comportamento da criança, como nos episódios da díade 2 em que a mãe designa o que a criança deve desenhar e corrige o desenho quando julga não estar correto, fazendo-o através de comandos verbais explícitos, ou mesmo por meio de ações.

Dessen e Silva (2006) discutem em seus estudos se a diretividade é um estilo interacional materno de mães de crianças com algum tipo de deficiência, por reconhecerem a necessidade adaptativa de seu comportamento em relação ao comportamento dos filhos. Em suas pesquisas, ao observar atividades cotidianas de famílias de crianças com síndrome de Down e de crianças com desenvolvimento típico, as autoras perceberam que tanto mães de crianças com deficiência quanto mães de crianças de desenvolvimento típico apresentaram comportamentos diretivos em grande parte das situações de pesquisa, sendo que as primeiras mostraram-se ainda mais diretivas que as últimas.

Vimos na pesquisa de Wertsch (1984), em que participaram apenas crianças em desenvolvimento típico, que as mães utilizaram-se do que o autor denominou de regulação direta com frequência bem maior do que a apresentada quando a parceira adulta era a professora. Ao verificar a alta frequência de comportamentos diretivos por parte das mães, Wertsch e seus colaboradores atribuíram tal tendência ao fato de as mães apresentarem baixo nível de escolarização e de pertencerem a uma cultura sócio-econômica na qual o erro deve ser evitado.

Em nosso estudo, pudemos também observar uma maior diretividade por parte da mãe, quando comparamos seu comportamento em relação ao da professora. Dessen e Silva (2006) consideram importante uma reflexão sobre a diretividade materna, a fim de discutir se tal comportamento seria benéfico ou prejudicial aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Não pretendemos aqui realizar tal reflexão, nem tampouco produzir generalizações acerca de desempenho materno ou docente. Pretendemos sim, através do que pode ser verificado em nossos registros e análises, apreender o que as configurações contextuais co-construídas pelas díades propiciaram no que concerne às ações necessárias para a realização da atividade proposta.

#### Análises referentes às díades 3 e 4

Discutiremos agora as análises das situações de interação das díades 3 e 4, que têm a criança do sexo feminino como participante. Pretendemos, através das descrições detalhadas das situações interacionais e de suas análises, que o leitor perceba as diferenças de engajamento da criança nas duas diferentes situações. Tais diferenças serão sinalizadas através de imagens selecionadas do material videografado e de comentários feitos pela pesquisadora ao longo das análises.

Um aspecto que nos chamou bastante atenção e que está entre as diferenças que pretendemos mostrar ao leitor refere-se à forma como a criança interage com as parceiras adultas, parecendo mais retraída e passiva ao interagir com a professora e, ao contrário, mostrando-se mais comunicativa e ativa ao interagir com sua mãe. A maneira como a criança se comunica com as diferentes parceiras interacionais é também bastante distinta, de forma semelhante ao que pode ser observado nas análises das díades que têm em comum a participação da criança do sexo masculino. Na situação de interação com a professora, a criança utiliza-se pouco da comunicação verbal, muitas vezes não

respondendo a perguntas feitas pela professora. Ao contrário, ao interagir com a mãe, a menina fala bastante, inclusive dizendo quais personagens ela queria desenhar.

O aspecto anteriormente ressaltado remete também aos diferentes níveis de envolvimento nas atividades demonstrados pela menina. Ao ter a professora como parceira, a criança pareceu pouco envolvida na realização da atividade de desenho e, ao ser perguntada se queria desenhar, ela responde prontamente que não. De modo diferente, ao ter a mãe como parceira interacional, a menina parece bastante envolvida com a atividade de desenho, inclusive insistindo em desenhar mais no momento em que a mãe diz que a tarefa já está concluída.

Outro aspecto que teve destaque em nossas observações foi a produção dos desenhos feitos pela menina. Na atividade em colaboração com a professora, a criança produziu apenas rabiscos, já ao realizar a atividade de desenho em conjunto com sua mãe, a menina produziu desenhos representativos de rostos humanos, referentes aos personagens da cena ilustrada no livro.

Assim, o que o leitor poderá observar a seguir são duas situações interacionais que têm em comum a presença de uma mesma criança. A seguir, descrevemos detalhadamente as situações de interação, analisando-as e buscando demonstrar as impressões aqui relatadas:

### Díade 3 (criança do sexo feminino – professora):

É recorrente na dinâmica desta díade um maior engajamento da professora no que se refere à realização da atividade de reprodução de desenho proposta pela pesquisadora. A criança não parece estar muito envolvida na elaboração do desenho, não apresentando muitas contribuições para a realização da atividade. Nota-se também nesta díade que a menina não se engaja com muita frequência em trocas comunicativas com sua parceira interacional.

Ao início da atividade, a criança e a professora encontram-se sentadas em cadeiras posicionadas no canto de uma mesa, uma em cada lado. A criança tem uma folha de papel à sua frente e também um estojo de canetas hidrocor. A professora segura o livro que contém a figura a ser desenhada pela criança e explica que a menina deve desenhar o que ela estiver falando.

A parceira adulta fala sobre a figura como se estivesse contando uma história, mas não lê o que está escrito na página do livro e não mostra a ilustração para a criança. Em nenhum momento da atividade a professora lê para a criança o que está escrito no livro. Enquanto escuta o que a professora diz sobre a figura, a criança tenta pegar uma caneta do estojo e tem dificuldade, sujando as pontas dos dedos.

Na figura a seguir é possível observar a configuração contextual em que se encontram as parceiras interacionais no início da atividade, no momento anteriormente relatado em que a menina ouve o que a professora enquanto tenta pegar uma caneta colorida do estojo, tendo dificuldade e sujando os dedos:



(fig. 13)

Aos trinta segundos de atividade a professora fala para a menina que ela pode começar a desenhar, se quiser. “*Você já quer começar a desenhar?*” pergunta, em seguida a professora. A menina balança a cabeça afirmativamente e a parceira adulta diz: “*pegue o lápis.*”

A professora repete a história que estava contando e diz pra menina ir desenhando. Notamos aqui que a professora mantém o foco da atividade centrado na realização do desenho. Entretanto, ela pede que a menina desene mesmo sem perguntar se a criança quer desenhar, ou como ela quer desenhar, ou mesmo se havia compreendido o que estava sendo requisitado na tarefa.

A parceira adulta, ao falar para a menina sobre o que estava vendo na figura, oferece uma grande quantidade e variedade de informações em um curto espaço de tempo: “*Era uma vez um menino, Juju, que ele morava com o papai e a mamãe. É, ele*

*morava com o papai e a mamãe. E esse menino tinha um cachorro. E a casa do menino tinha uma árvore bem bonita. Pode começar a desenhar se você quiser. Pegue um lápis.*” Neste trecho aqui transcrito, a professora fala, em um espaço de quinze segundos, sobre os personagens “menino”, “papai”, “mamãe” e “cachorro”, além de mencionar a casa e a árvore, caracterizando-a. A forma utilizada pela professora para descrever a cena, parece dificultar que a menina possa apreender as características dos personagens para poder desenhá-los.

Ao ouvir a professora dizer que pode começar a desenhar, a menina segura uma caneta preta e começa a rabiscar o papel. Na figura a seguir é possível observar as participantes da atividade, no momento em que a professora fala sobre a ilustração do livro e a menina rabisca o papel com a caneta preta:



(fig. 14)

Passados um minuto e vinte e três segundos desde o início da atividade, a professora prossegue falando sobre os personagens da ilustração e diz: *“Sabia Juju? Que o menino da história que Sayonara tá segurando tinha um cachorro e o cachorro era vermelho.”* Enquanto isso, a menina continua rabiscando o papel com a caneta preta, então a professora olha pra ela e pergunta: *“Esse é o vermelho, esse aí? É? Essa cor aí é o vermelho?”* A criança responde: *“vermelho”* e a professora pergunta: *“É vermelho?”*, fazendo uma expressão facial de estranhamento e, depois, discorda e pergunta: *“Não, como é o nome dessa cor? Esse é o pre...”*, e a criança fala: *“preto.”* A parceira adulta volta a falar: *“então, mas o cachorro do menino era vermelho”*. A criança aponta para a ponta da caneta e a professora pergunta mais uma vez: *“esse é o vermelho?”* A menina

não responde à pergunta, continuando com os rabiscos e, então, a professora passa a falar de outros personagens da figura e suas características: *“E olhe Juju, o papai do menino tinha um bigode bem grandão e a mamãe tinha o cabelo enroladinho. E o menino tinha o cabelo amarelo, que ele era bem loirinho”*. Podemos notar neste trecho aqui transcrito que a professora, mais uma vez, transmite à criança uma grande e variada quantidade de informações em um curto espaço de tempo.

Neste momento, já decorreram dois minutos desde o início da atividade. Observamos que mesmo corrigindo a menina e repetindo qual era a cor do cachorro, a professora não apresenta uma atitude mais diretiva para que a menina desenhe o que ela estava falando. Ela insiste inicialmente, mas em seguida muda de assunto para falar de elementos da figura diferentes daquelas que ela estava abordando. A parceira adulta não se detém em descrever para a menina de forma pausada e detalhada um personagem de cada vez. Consideramos que tal atitude poderia facilitar a compreensão da menina sobre o desenho que deveria reproduzir.

Enquanto a professora fala, caracterizando os personagens “papai”, “mamãe” e “menino”, a criança fica de cabeça baixa, olhando para o papel e ainda rabiscando com a caneta preta. Então, a professora pergunta: *“Cadê? Cadê o menino? Você vai desenhar o menino? Já desenhou o menino? Cadê o menino? Mostre pra Sayonara o desenho do menino. Cadê?”*

A professora pergunta pelo desenho do “menino” mesmo percebendo que a menina havia feito apenas rabiscos seguidos. A menina não responde à pergunta da professora, continuando o que estava fazendo com a caneta preta, e a professora aponta para a caneta e questiona: *“Só tem esse lápis no seu estojo? Só Ju? Pode trocar o lápis, num pode? Por outro?”*

O recorte a seguir mostra o momento em que a professora aponta para a caneta hidrocor que a menina está utilizando e sugere que a ela troque por outra:



(fig.15)

Ao ouvir a professora dizer que o lápis pode ser trocado por outro, a menina tenta devolver a caneta que está manuseando para o estojo. A parceira adulta, então, ajuda a criança a manusear as canetas, retirando-as da embalagem e pergunta para a criança qual é a cor do cabelo do menino personagem da história. A menina pega uma caneta de cor azul e a professora questiona: “*Foi azul que eu falei que a cor do cabelo do menino era?*” E a menina responde: “*era*”, a professora então corrige: “*eu falei que a cor do cabelo do menino era amarelo, e que o cachorro era vermelho.*” Ao dizer isto, a professora repetiu as informações que havia dado anteriormente, mas não insistiu diretamente em que a menina utilizasse alguma das cores de que havia falado, trazendo, em seguida, novas informações para a criança, falando para ela que havia um passarinho que também fazia parte da cena ilustrada. A professora ainda aponta para os rabiscos da menina e pergunta o que ela havia desenhado ali, mas a menina não responde. Consideramos que tal atitude da professora, ao corrigir a cor que a menina havia escolhido, mas sem mostrar mais diretamente a cor que ela achava que a criança deveria usar, além de não incentivar a espontaneidade da menina, também não transmite de forma clara o que a professora gostaria que ela escolhesse.

Passados três minutos e meio desde o início da atividade, a professora relembra à criança os personagens de que ela tinha falado: o papai, a mamãe, o menino e o cachorro e pergunta novamente para a criança, observando que ela havia apenas rabiscado o papel com as duas diferentes canetas: “*Você já desenhou algum? Você desenhou o quê? Esse desenho aqui é o que?*”, apontando para traços que a criança fez

com a caneta azul. A professora repete a pergunta, mas a menina fica de cabeça baixa e não responde.

Ao observar a menina fazendo traços seguidos com a caneta hidrocor azul, a professora a corrige dizendo : *“Agora tem uma coisa que não pode olha, colorir com esse lápis assim, porque senão vai rasgar o papel.”* A criança passa então a fazer um traço contínuo e mais leve e a professora diz: *“Isso, desenhar pode.”* É interessante esclarecer que, diferente da outra criança que participou do estudo, a menina utilizou uma folha de papel de tamanho maior devido à sua deficiência visual e, por decisão da professora, que julgou o material mais apropriado, utilizou as canetas hidrocor coloridas, ao invés dos lápis de cor levados pela pesquisadora. Entretanto, não julgamos que o tipo de material utilizado tenha facilitado o desempenho da criança, pois ao precisar destampar as canetas, a menina sujava as pontas dos dedos, além disso, como a professora falou, o material era impróprio para colorir, ação que a criança tentou realizar e não conseguiu, pois poderia rasgar o papel. Todavia, se estivesse utilizando lápis de cor, a menina poderia realizar o movimento de colorir sem nenhum prejuízo à produção ou ao material.

Após corrigir a menina e observá-la riscando o papel com a caneta azul, a professora pergunta outra vez para a criança o que ela estava desenhando, mas novamente não obtém resposta. A parceira adulta decide, então, mais uma vez, lembrar à criança, através de perguntas, o que ela havia falado sobre os personagens que faziam parte da ilustração e, em seguida, aos quatro minutos e meio de atividade, ela mostra à criança a página do livro que contém a figura, dizendo: *“Olha aqui o que é que tem, olha o menino que S. falou”*. Nesse momento, a menina passa a olhar para a figura do livro e apontar para os personagens. A professora então pergunta quem é cada personagem da ilustração e a criança responde às perguntas da parceira, nomeando-os.

Na figura a seguir é possível observar o momento em que a professora passa a mostrar a ilustração para a menina, e ambas as parceiras interacionais apontam para a cena representada no livro:



(fig. 16)

Devemos destacar que a partir deste momento, as parceiras interacionais parecem estar mais mutuamente envolvidas na realização da atividade, o que pode ser percebido neste momento de orquestração gestual em que ambas as parceiras interacionais apontam para a figura. A professora aponta para cada um dos personagens e, acompanhando com os olhos, a menina nomeia todos eles. Notamos, assim, que, apesar de não corresponder às instruções dadas pela pesquisadora para a realização da tarefa, a visualização da figura pela menina foi uma ação que promoveu seu envolvimento na atividade e também contribuiu para sua comunicação com a parceira interacional adulta. Entretanto, a comunicação mais efetiva por parte da criança aconteceu apenas no momento que sucedeu o contato visual da menina com a ilustração. Pudemos notar que, depois de observar os personagens e nomear de acordo com as perguntas feitas pela professora, a menina passa novamente a não responder às perguntas da parceira, como poderá ser visto adiante.

Em seguida ao momento em que a menina nomeou os personagens, a professora pede que ela desenhe o que viu na ilustração, apontando para um lugar na folha de papel e perguntando para a criança o que ela vai desenhar naquele lugar. A professora pede, então, que a criança pegue um lápis para desenhar o personagem “papai”. A menina estica o braço para poder alcançar o estojo de canetas coloridas, que está um pouco afastado dela e a professora a auxilia a alcançar os artefatos, aproximando o estojo da criança e pedindo, mais uma vez, que a menina pegue um lápis para desenhar o “papai”.

A menina retira do estojo um lápis de cor roxa e o aproxima do papel. Nesse momento, a professora pergunta: “*Você vai desenhar o que agora?* Esse desenho agora é de quem?”

É interessante destacar aqui o fato de que, mesmo tendo pedido, por duas vezes, que a criança pegasse um lápis para desenhar o personagem “papai”, ao observar a criança pegando o lápis, a parceira adulta não insiste no comando anterior, ela não torna a dizer que a menina deve desenhar o personagem “papai” mas pergunta à criança o que ela vai desenhar. Notamos que ao se empenhar em manter o foco da atividade na realização da tarefa proposta, a professora tenta fazer com que a criança desenhe quase sempre através de perguntas ou, quando o faz através de afirmações não apresenta uma atitude mais enfática ou incisiva, ela afirma, mas, logo em seguida pergunta o que a menina gostaria de desenhar ou traz novas informações sobre outros elementos presentes na ilustração.

Essa forma de buscar um maior envolvimento da criança na atividade através de perguntas pode ser relacionado com o que Wertsch (1998) tratou como regulação indireta. Entretanto, ao abordarmos a situação interacional como co-construída, como sugerido por Fogel (1993), sendo os comportamento co-regulados pelos parceiros interacionais, podemos relacionar o grande número de perguntas feitas pela professora para a criança com o fato de a menina não demonstrar por si mesma o engajamento pretendido pela professora.

Assim, de acordo com o sistema de codificação relacional de Fogel (2003), a díade apresenta na maior parte do tempo um padrão de co-regulação unilateral, no qual não é possível observar atenção conjunta nem coordenação mútua entre os parceiros interacionais (Villachan-Lyra, 2008). Neste padrão, um dos parceiros age de acordo com o outro, tentando propor elaborações sobre um determinado tema e que o outro se envolva na atividade conjunta, contudo, o outro não parece elaborar conjuntamente sobre o mesmo tema, prestar atenção ou mesmo agir em acordo com o parceiro (Fogel, 2003). Dentro deste padrão, a díade pode ser identificada no subpadrão de co-regulação chamado de Unilateral-demandando, que tem como característica a ocorrência de solicitação insistente, podendo ser até intrusiva, de um dos parceiros para que o outro se engaje em uma atividade, como através de perguntas recorrentes, entretanto, o outro parece não corresponder à demanda e permanece envolvido em uma atividade individual

Retomando a seqüência da situação de pesquisa, a menina não responde à pergunta feita pela professora sobre o que ela estava a desenhar e faz rabiscos no papel com a caneta roxa. Então, aos cinco minutos e meio de atividade, a professora volta a colocar o livro à frente da criança e, apontando para os personagens, pergunta: “*Desses aqui, você tá desenhando qual?*” Em seguida faz outra pergunta, ainda apontando para a figura: “*Quem é esse aqui?*” A criança responde: “*menino*” e a professora fala: “*desenhe ele.*”

A criança prossegue fazendo rabiscos com a caneta roxa, até que afasta a caneta do papel e a professora, apontando para os rabiscos, pergunta: “*Quem é esse agora? De quem é esse desenho? Hum?*” A menina não responde e, então, a professora aponta para os traços anteriormente feitos com a caneta preta e pergunta: “*Esse aqui é o desenho de quem? Hein Juju?*” A menina não responde à pergunta e, nesse momento, tem o olhar voltado para o estojo de canetas coloridas, o qual está manuseando, tentando guardar a caneta que estava usando. A professora pega o estojo, guarda a caneta para a menina e, depois, decorridos seis minutos e meio desde o início da atividade, ela volta a apontar para os traços feitos com a caneta preta.



(fig. 17)

Na figura anterior podemos observar o momento em que a professora aponta para os traços em preto e a criança tem o olhar voltado também para os traços no papel. Ao apontar para os traços, a parceira adulta pergunta: “*O que foi que Juju já desenhou aqui?*” E a menina responde: “*preto*” e a professora diz: “*Eu sei que esse é o lápis preto,*

*você desenhou o que com o lápis preto?”* A menina responde repetindo: “*preto*”. A professora ainda insiste algumas vezes que a menina identifique em seus traços algum dos personagens da cena representada no livro, inclusive apontando para a figura e perguntando se o desenho representava cada um dos personagens: “É a mamãe? É o menino? É o papai?”

A menina não respondia às perguntas da professora sobre os seus desenhos. A parceira adulta, então, aos dez minutos e treze segundos de atividade, diz: “*Desenhe outro agora. Você quer desenhar ainda?*” A criança responde que não. A professora então pede que a menina escolha um lápis para escrever seu nome no papel. A menina escolhe a caneta de cor laranja e a professora escreve o nome dela no canto superior da folha, escrevendo devagar e pedindo que ela observe. Ao terminar, a professora pergunta de quem é o nome que está escrito e a criança diz: “Júlia!” Podemos notar que, assim como aconteceu com relação aos personagens da ilustração, ao ser questionada pela professora, ao mesmo tempo em que aponta para algo, a menina responde nomeando e relacionando o que a parceira pede. Porém, não observamos um engajamento efetivo da criança no que se refere à tarefa de reprodução de desenho propriamente dita.

Em seguida ao momento anteriormente relatado, a professora volta a apontar para os traços feitos pela menina, perguntando quem ela havia desenhado. Primeiro, a professora faz referência aos traços azuis e a menina diz: “Juju”, a professora pergunta: “Você desenhou você foi?” E a menina responde: “foi”. Depois, a parceira adulta aponta para os traços em preto, perguntando: “E aqui? Quem é esse?” E a menina responde: “preto”.

Ao apontar para os traços feitos com a caneta roxa e perguntar quem está ali representado e qual cor é aquela, a professora não obtém resposta da menina. Mais uma vez, a professora pergunta se a menina ainda quer desenhar e ela diz que não. Então, a parceira adulta pergunta se a criança quer ver o resto do livro, ao que a menina responde também de forma negativa. Mesmo assim, a professora folheia o livro para a menina, mostrando personagens, contando pequenas histórias sobre eles e fazendo perguntas para a menina. A professora insiste ainda que a menina passe as páginas do livro, mas ela expressa que não quer. O tipo de comportamento apresentado pela menina pode ser identificado com o padrão de co-regulação de interrupção (Fogel, 2003), caracterizado pela ação de um dos parceiros de interromper a atividade do outro, demonstrando insatisfação, entretanto o parceiro que sofre a interrupção não regula seu

comportamento de acordo com a manifestação de insatisfação, insistindo em prosseguir com a atividade. Este tipo de co-regulação pode ser observado na díade aqui analisada quando a menina interrompe a professora, manifestando claramente que não quer desenhar nem folhear o livro, mas o parceira adulta insiste em pedir que a menina desenhe e em mostrar o livro para ela.

Decorridos onze minutos desde o início da atividade, a menina fecha o livro, mostra para a professora e posiciona o livro fechado na mesa, ao lado do papel. A professora pergunta se a menina quer continuar desenhando, a criança diz que não e a atividade é encerrada.

#### Díade 4 (criança do sexo feminino – mãe):

É possível observar na dinâmica desta díade um contínuo engajamento mútuo da criança e de sua mãe na realização da atividade proposta pela pesquisadora. Ambas as participantes parecem estar ativamente envolvidas na execução da tarefa de reprodução de desenho, havendo constantes trocas comunicativas, tanto verbais quanto gestuais, entre as participantes durante todo o decorrer da situação interacional.

Ao início da atividade, as parceiras interacionais estão sentadas lado a lado, bastante próximas, à frente de uma mesa de madeira onde estão dispostos os artefatos a serem utilizados. A folha de papel em que deve ser feito o desenho encontra-se à frente das duas, o estojo com canetas coloridas está localizado depois da folha e a mãe segura o livro aberto na página que contém a ilustração que a menina deve desenhar. A criança apresenta, de início, atitude bastante descontraída e a mãe pede sua atenção para começar a atividade.

Desde o começo, a mãe deixa à mostra o livro aberto na página onde está a figura a ser reproduzida, contrariando a instrução dada pela pesquisadora e possibilitando que a menina observe a ilustração. A parceira adulta explica à criança que vai contar a história do livro e que, em seguida, deverão desenhar a história que foi contada. Enquanto ouve a explicação, a menina olha para as ilustrações no livro e, ao ser questionada se compreendeu as instruções da atividade, ela responde que sim com um gesto de cabeça.

É possível observar, na figura a seguir, a disposição inicial das participantes e dos artefatos:



(fig. 18)

Ao começar a falar sobre a cena que a criança deve desenhar, a mãe afasta a folha de papel e dobra o livro, assim como fez a mãe participante da díade 2, deixando à mostra apenas a página que continha a figura escolhida para a atividade. A mãe começa destacando que há uma família representada na figura, e fala de seus membros: o pai, o filho e a mãe.

Decorridos quarenta e cinco segundos desde o início da atividade, a mãe começa a ler para a filha o trecho da história que está escrito acima da figura, a criança acompanha com os olhos, inclusive repetindo palavras que a mãe fala, principalmente os nomes dos personagens presentes na ilustração. A menina demonstra estar prestando atenção à história e interage tanto verbalmente com gestualmente, durante todo o tempo em que a mãe conta a história. Ao terminar, a mãe retoma a história, resumindo, e explica, mais uma vez, o que a filha deve fazer: *“Pronto. Aí o que é que mamãe quer: Juju viu que eles tavam aqui todo mundo se entendendo, num foi? Aí vai ter que passar aqui pro desenho, Juju vai desenhar o que foi que mamãe falou.”* Consideramos que esta forma de introdução e explicação facilita que a criança aproprie-se do tema e compreenda o que está sendo pedido na tarefa.

Em seguida, a parceira adulta traz para perto dela e da criança a folha de papel e fala para a criança que terá que passar para aquele papel o que ela ouviu da história. A mãe então pergunta à filha o que havia na história que ela contou e a menina repete os nomes dos personagens. Para o início da realização do desenho, a mãe pega o estojo de canetas coloridas e o aproxima da filha, perguntando qual cor a menina gostaria de

utilizar. A menina fala que quer a cor laranja ao mesmo tempo em que aponta para a caneta no estojo. Este momento pode ser contemplado na figura a seguir:



(fig. 19)

Notamos que a criança escolhe a caneta espontaneamente. Depois que ela escolhe a caneta, a mãe a retira do estojo, destampa e entrega à menina, perguntando qual dos personagens ela vai desenhar primeiro, se o “papai” ou o “Marcelo”. A menina diz que desenhará primeiro o Marcelo, fala algo difícil de ouvir, que termina com o fonema “eça” e aponta para sua própria cabeça. A mãe, através da fala, demonstra que compreendeu que a filha quer começar o desenho pela cabeça do personagem, dizendo: *“A cabeça? Tá certo, desenhe.”*

Aos dois minutos de atividade, a menina inicia o desenho. Primeiramente, faz uma grande circunferência que representa a cabeça do personagem, depois vai desenhando os traços do rosto. Dessa vez é a mãe que acompanha atentamente com o olhar e também através da fala, sempre interagindo com a menina. A parceira adulta segura o livro e direciona seu olhar para o desenho da criança e para a figura do livro, alternadamente, como se estivesse conferindo, ao mesmo tempo em que faz comentários e perguntas enquanto a menina desenha.

Quarenta segundos depois que a menina iniciou o desenho, a mãe pergunta: *“E o que mais, depois do Marcelo, a Juju vai desenhar quem? Hein?”* A pergunta é feita antes mesmo de a menina encerrar o desenho do personagem que havia iniciado. A mãe

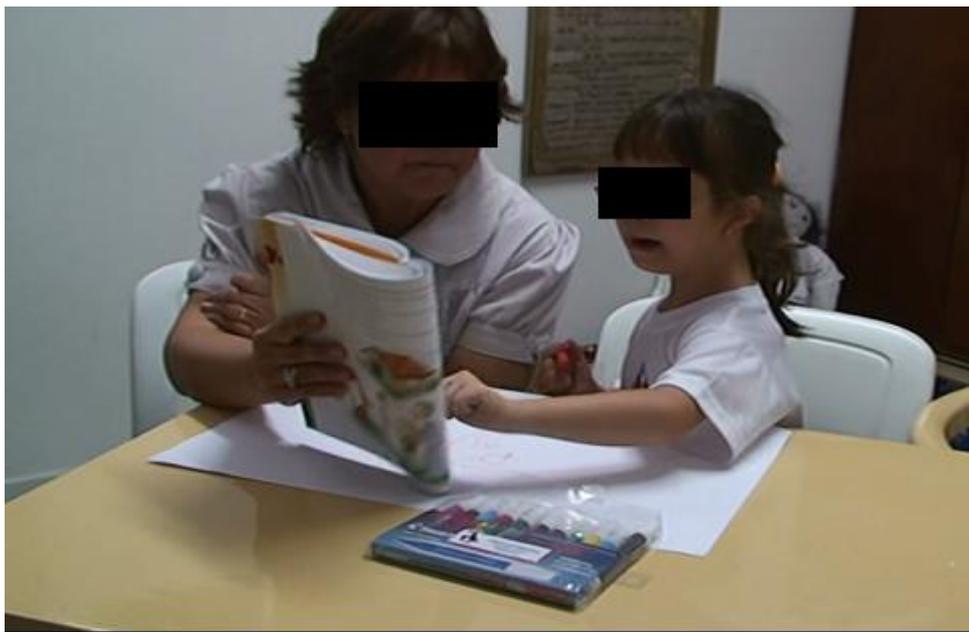
repete a pergunta e a menina responde: “*Ma ma ma mamãe...*” Então, a mãe pergunta aonde a filha vai desenhar a personagem “mamãe”. Notamos aqui que mãe e filha seguem um esquema de organização da tarefa em que cada personagem é desenhado em um momento distinto, o que consideramos facilitar a concentração da criança na realização da tarefa.

Percebemos também que, de forma semelhante ao que ocorre na díade 2, o modo como as parceiras interacionais coordenam mutuamente suas colaborações para a realização da atividade, podemos identificar na dinâmica da díade a prevalência do padrão de co-regulação simétrico, caracterizado pelo engajamento mútuo dos parceiros interacionais na elaboração de um tema em comum, em que ocorrem trocas comunicativas contínuas através tanto de linguagem verbal como gestual (Fogel, 2003).

Ao iniciar o desenho da nova personagem a menina também começa fazendo uma circunferência e, depois, faz dois pontos e a mãe a acompanha interagindo verbalmente, dizendo as partes do rosto do personagem que a filha está desenhando: “*um olho, o outro olho...*” Depois de fazer os olhos, a menina fala “*é au au au au*” e a mãe diz, apontando para o desenho da filha: “*Então isso aqui é o au au é?*” Assim, as parceiras constroem conjuntamente um novo sentido para o desenho da criança.

Em seguida, a mãe pergunta à filha: “*Desenhou?*” E a menina responde, fazendo um sinal positivo com a cabeça e dizendo: “*Desenhou!*” A parceira adulta aponta para o desenho da criança e diz: “*Então Juju desenhou o Marcelo*” E a menina repete “*Marcelo*” e a mãe prossegue, apontando para o desenho do cachorro: “*E quem é esse?*” E a filha, então, responde: “*Cachorro*”. A mãe pergunta novamente: “*O cachorro é?*” E a filha confirma: “*é!*”. A mãe passa a dirigir-se à pesquisadora e pergunta, apontando para o papel em que a filha estava desenhando: “*Quer que eu escreva aqui o que ela desenhou?*” Não podemos visualizar através do vídeo a resposta da pesquisadora, que estava atrás da câmera mas, a mãe depois diz: “*Ah, não precisa.*”

Decorridos três minutos e meio de atividade, a mãe dirige-se à filha e pergunta: “*Acabou, ou vai desenhar mais?*” A menina aponta para a figura no livro e exclama: “*Papai!*” A mãe diz: “*Então desenhe o papai*” Na figura a seguir é possível visualizar o momento em que a criança aponta para a figura no livro e diz que quer desenhar o personagem “papai”.



(fig. 20)

A menina inicia o novo desenho, mais uma vez fazendo uma circunferência, que representa a cabeça. Enquanto a criança desenha, a mãe acompanha com o olhar e também interage com a filha através da fala. A menina desenha os olhos e a boca do personagem e também o bigode e o cabelo, os quais a mãe elogia: *“Que bigode lindo do papai de Marcelo! Olha, o cabelo... muito bem Juju!”*

Quando a criança termina o desenho do personagem papai, a mãe pergunta se tem mais alguma coisa que ela queira desenhar e a menina responde: *“Mamãe.”* Em seguida a mãe diz: *“Então pronto, onde é que Juju vai desenhar Mamãe?”* A menina leva a caneta ao canto inferior direito da folha de papel e começa o desenho, como os outros, fazendo a cabeça e os traços do rosto.

Ao perceber que a menina acabou de desenhar a *“mamãe”*, a parceira adulta pergunta: *“E aí? Tem mais alguma coisa pra Juju desenhar?”* A menina aponta para a figura e diz *“papai!”* A mãe então fala, corrigindo a filha: *“Não, você já desenhou ó: o papai, o Marcelo, o cachorro e a mamãe. Tem mais alguma coisa? Ou acabou?”* Ao ouvir a mãe perguntar se o desenho havia acabado, a menina não responde verbalmente, mas tampa a caneta que estava utilizando para desenhar.

Depois que a menina tampa a caneta, aos cinco minutos de atividade, a mãe retira a caneta da mão da filha e pega do estojo a caneta de cor preta e começa a escrever, junto aos desenhos feitos pela filha, o nome dos personagens representados. Enquanto a parceira adulta escreve, a criança tenta pegar a caneta que ela está

segurando, mas a mãe impede, afastando a mão da menina e diz: *“Não, agora é mamãe que vai escrever.”*

É possível observar, na figura a seguir, o momento em que a menina tenta pegar a caneta que a mãe está segurando, porém não consegue.



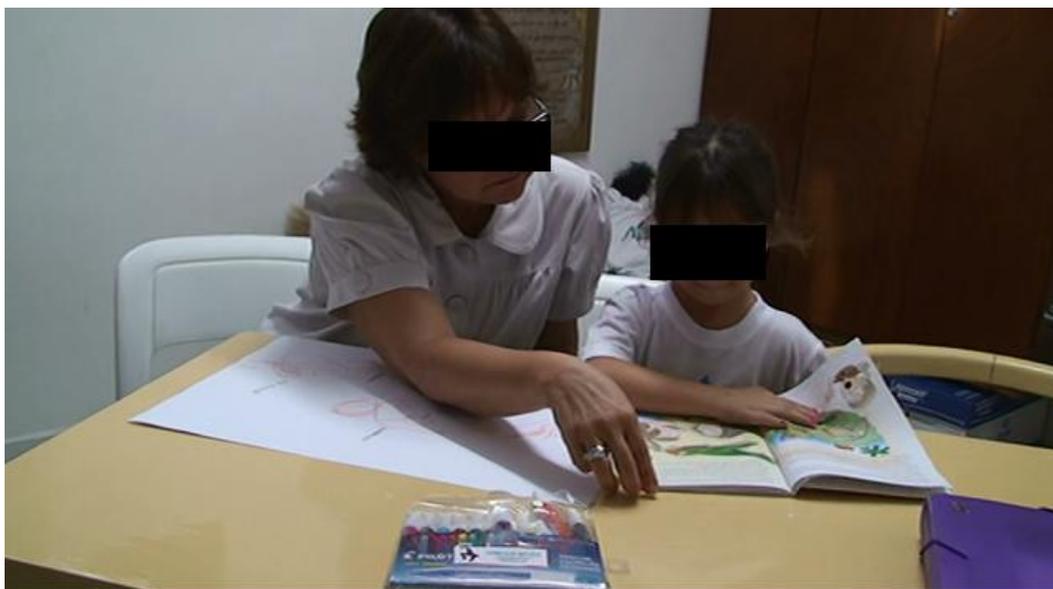
(fig. 21)

Após impedir a filha de pegar a caneta, a mãe escreve o nome de cada personagem e a filha observa, um pouco inquieta, brincando com a tampa da caneta. Ao terminar de escrever os nomes dos personagens, a mãe pergunta para a filha: *“Acabou? Acabou a história Ju?”* A menina responde que não e a mãe questiona: *“Não? O que mais?”* A criança então estende o braço e tenta pegar uma caneta colorida do estojo, mas novamente a mãe retira a mão da menina, impedindo a ação.

Em seguida ao momento anteriormente relatado, a parceira adulta fala para a criança, passando a mão pela página do livro que contém a ilustração: *“Juju tem que ver, acabou a história aqui?”* A menina estende o braço e aponta para a outra página do livro, que estava dobrada para trás e diz: *“Aqui!”* A mãe fala então para a menina: *“Tem mais aqui é? Tu queres é?”* A menina diz que sim, mas a mãe fala, referindo-se à pesquisadora: *“mas ela só quer aqui nessa página e essa página acabou.”*

Aos cinco minutos e cinquenta segundos de atividade, a menina tenta, outra vez, pegar uma caneta colorida do estojo, falando: *“Aqui mainha”*, mas novamente a mãe a impede, dizendo: *“Não, num tem mais nada”*. A parceira adulta dirige-se à pesquisadora e, fazendo um sinal com os braços pergunta: *“Só isso?”* A pesquisadora diz que a mãe

pode ficar à vontade para mostrar alguma coisa a mais para a filha e, então, a parceira adulta abre o livro e o que está escrito em outra página para a criança. A menina acompanha atenta, repetindo algumas palavras que a mãe diz. Ao ser questionada outra vez, se a história havia terminado, a menina responde que não. A criança pega o livro e passa a folheá-lo, como pode ser observado na figura a seguir:



(fig. 22)

Quando termina de observar as páginas, a menina fecha o livro e, em seguida, ela e a mãe observam o desenho reproduzido na folha de papel e apontam para cada um dos personagens ilustrados, nomeando-os. A atividade é assim encerrada aos sete minutos e quarenta e nove segundos.

#### Análise comparativa entre as díades 3 e 4:

A partir da apreciação dos registros videográficos das situações de interação envolvendo as díades 3 e 4, foi interessante observar que, de forma semelhante ao que ocorreu nas díades que tiveram a participação da criança do sexo masculino, a forma como os participantes se comunicaram durante a atividade diferiu bastante nas duas situações.

Notamos que dois fatos têm impacto sobre as diferentes formas engajamento da menina no início das atividades. Primeiro, o fato de, na atividade da díade, 3 a professora não mostrar logo a figura para a criança e, ao mesmo tempo, fornecer à

menina uma grande e variada quantidade de informações sobre a figura, já pedindo que a menina fosse desenhando o que ela falava. Segundo, o fato de, na atividade da díade 4, a mãe mostrar desde o começo a figura para a filha, o que facilitou o envolvimento da menina ao acompanhar com os olhos, com a fala e com gestos a leitura da história e a apresentação dos personagens. Além disso, na atividade da díade 4, as parceiras engajam-se na elaboração do desenho de um personagem por vez.

Reconhecemos aqui que a atividade de pesquisa inicialmente proposta pela pesquisadora, em que apenas a parceira adulta deveria visualizar a figura, foi um tanto inadequada, uma vez que nosso interesse era promover situações de interação e não avaliar a capacidade de imaginação e memória das crianças.

Ao integrar a díade 4, a criança exerce uma participação bem mais efetiva em comparação a sua participação na díade 3. A menina apresenta um posicionamento mais ativo, interagindo com a mãe no momento em que a parceira adulta lhe conta a história do livro, escolhendo os personagens que quer desenhar e demonstrando interesse em folhear o livro, ações tais que não foram realizadas quando a criança participou da díade 3.

Diferente do que ocorreu com a criança participante das díades 1 e 2, os desenhos produzidos pela menina que participou das díades 3 e 4 apresentaram grandes diferenças qualitativas. Apesar de nosso foco não serem as produções gráficas feitas pelas crianças, mas a forma como ocorrem suas interações com as parceiras adultas, não podemos deixar de nos impressionar com o fato de que, ao ter a professora como parceira interacional, a menina produziu apenas poucos rabiscos, deixando a maior parte da folha de papel em branco e, ao realizar a mesma atividade em companhia da mãe, a menina desenhou figuras correspondentes a rostos humanos, representando os personagens da ilustração.

#### Díade 5 (criança do sexo masculino – mãe):

Quando a atividade inicia, mãe e filho estão sentados cada um em um lado do canto de uma mesa, onde estão dispostos os artefatos: lápis de cor e papel, próximos ao menino. A mãe inicia a atividade já mostrando a figura do livro para o filho, que segura o lápis grafite. Ela diz: “*Olha esse livro como é bacana*”, aproximando o livro da criança. Ela nomeia e descreve os personagens da figura, apontando para cada um deles,

enquanto o menino observa atentamente. A mãe pede ajuda ao garoto por não enxergar um elemento pequeno da ilustração e o menino diz: “*é o pássaro!*”. Em seguida, a mãe fala: “*tu desenha igualzinho aqui Dudu?*” O menino faz que sim com a cabeça, olha para a figura e aponta para a ilustração do personagem, dizendo: “*a mamãe*”, a mãe repete o que o menino falou e ele fala, em seguida, “*a mamãe Sandra*”, dizendo o nome de sua mãe. A parceira adulta então sorri e repete “*a mamãe Sandra*”. Mãe e filho se olham sorrindo, como pode ser visto na figura a seguir. É possível também observar a disposição dos sujeitos e dos artefatos no momento inicial da atividade.



(fig. 23)

Em seguida ao momento acima representado, mãe e filho trocam demonstrações de carinho e continuam falando sobre a personagem “mamãe” da figura, enquanto o menino começa a desenhar no papel.

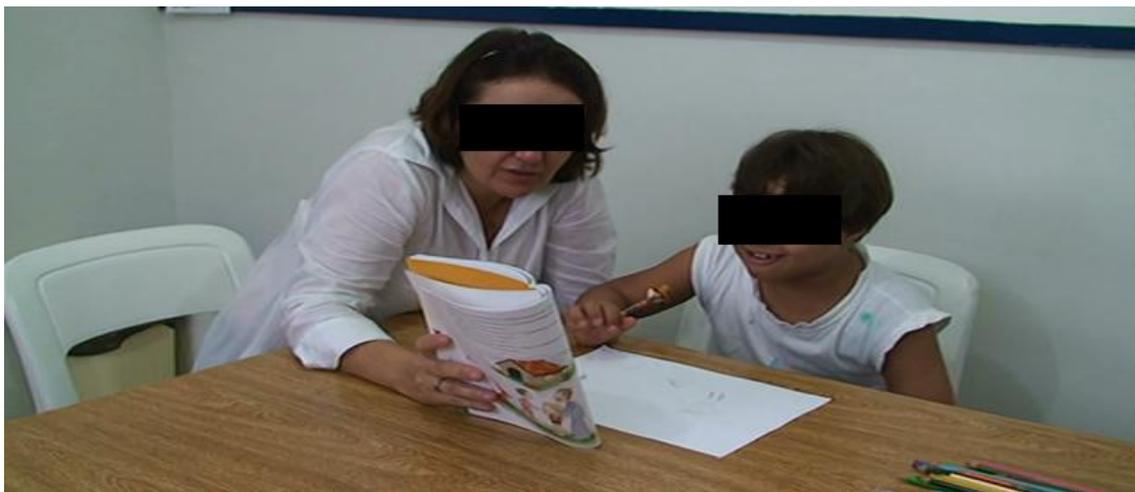
Passados dois minutos desde o início da atividade, o menino termina de fazer o desenho da personagem “mamãe” e a mãe diz, apontando para a figura do livro: “*E o menino agora? Tem que desenhar igual como tá aqui*”. Notamos que, com esta fala, a mãe procura deixar claro para o filho que ele deve fazer seu desenho igual ao que ele vê no livro. Mesmo ouvindo a sugestão da mãe para que desenhe agora o personagem “menino”, a criança passa a desenhar o personagem “vovô<sup>1</sup>”. O menino começa a

---

<sup>1</sup> Nas demais díades este personagem foi denominado de “papai”. Nesta díade os parceiros o denominaram de “vovô”.

desenhar o personagem no canto inferior esquerdo do papel, mesma posição em que o personagem se encontra na ilustração do livro. Enquanto ele desenha, a mãe fala sobre algumas características do personagem, colaborando com o menino. A parceira fala também cada uma das partes do rosto do personagem e o menino repete e desenha a parte de que os dois falaram.

Aos três minutos de atividade a mãe dobra o livro de forma que apenas a página que contém a figura que deve ser reproduzida fique à mostra. Ela faz isso depois que o menino aponta com o lápis para o personagem “vovô” na cena representada na página vizinha. A parceira adulta explica que o personagem é o mesmo, mas que ele deve desenhar na forma como está representado na página que ela está mostrando. É possível observar na figura seguinte a nova configuração em que a criança observa apenas a página que contém a figura a ser reproduzida:



(fig. 24)

Quando o menino termina o desenho do personagem, a mãe observa e diz que faltou ele desenhar o bigode. O menino desenha o bigode do personagem conforme o comando da mãe, que pergunta “ E agora, o que ta faltando desenhar aqui? O menino responde: “Cachorro”. A parceira então diz “O cachorro aqui né?” Enquanto aponta no papel o lugar onde o menino deve desenhar a figura do cachorro. O menino começa o desenho e depois pergunta: “Cabeça?” e a mãe diz: “tem cabeça sim!”. Notamos que a diáde interage verbalmente durante toda a realização da atividade.

Ao perceber que o menino terminou de desenhar o cachorro a mãe pergunta: “O que falta desenhar agora?” O menino exclama “O pássaro!”. A mãe então diz: “O

pássaro e a janela né!”. A fala da parceira adulta se refere à janela na qual o pássaro está posicionado na ilustração, ela também aponta um lugar no papel em que o menino deve desenhar, circunscrevendo este lugar com o dedo. O menino faz primeiro a janela e depois o pássaro, enquanto desenha ele fala algo confuso mas onde se pode entender “desenhar o cabelo” e a mãe pergunta: “O cabelo de quem?” e o menino diz “do pássaro”, ao que a mãe corrige “A pena né Dudu, a pena, porque quem tem cabelo é menino, o pássaro tem penas.”

Algo que nos chama bastante atenção na díade 5 é o fato de que apesar de comunicar-se verbalmente com bastante frequência, o menino apresenta na maior parte das vezes falas de difícil compreensão, entretanto, a mãe parece sempre entender o que o menino está dizendo. Além disso, ela faz constantes elogios ao filho e emite freqüentes demonstrações de carinho para a criança.

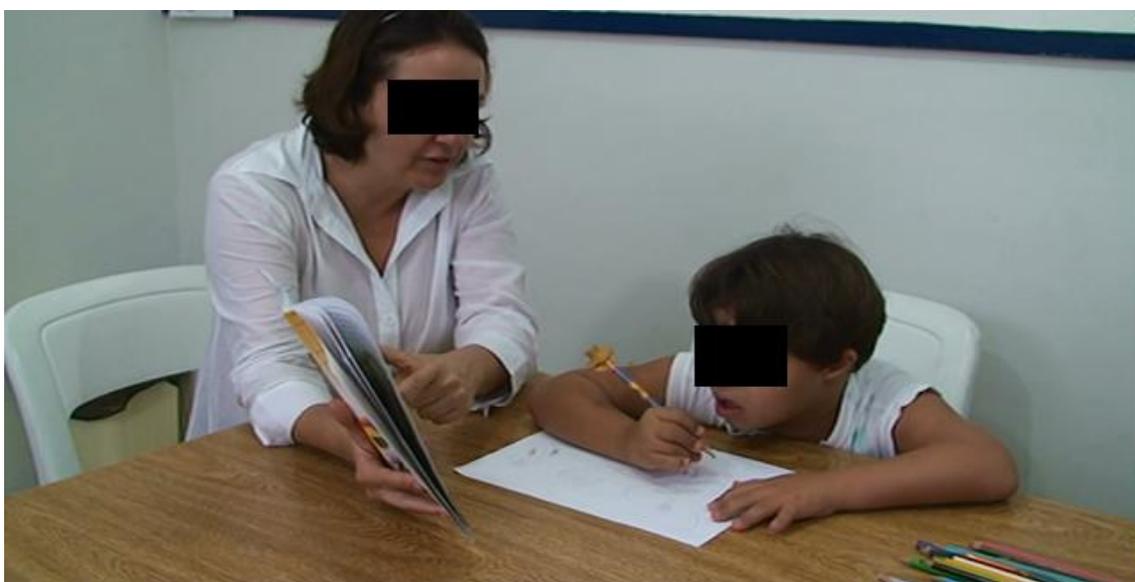
Passados seis minutos do início da tarefa, a parceira adulta pergunta: “Olha, tá faltando o que agora?”. O menino responde: “A árvore”. A díade comenta sobre a quantidade de árvores presentes na figura e sua localização, e o menino volta a desenhar. A criança desenha um coração no tronco da árvore, o que chama a atenção de sua mãe, que exclama sobre o fato: “Fez um coração na árvore foi?!”, em seguida pergunta, “Tá faltando mais o que agora?” O menino, mais uma vez emite uma fala que é incompreensível para a pesquisadora, mas a mãe compreende e dá prosseguimento ao diálogo: “A árvore é de maçã?” O menino responde afirmativamente com a cabeça e continua desenhando. A dificuldade de expressar-se oralmente é uma das conseqüências da síndrome presentes no menino, mas ele parece compensá-la com uma grande extroversão e expressividade, contando com um alto nível de compreensão por parte de sua parceira.

Notamos que no decorrer da atividade a díade segue uma dinâmica de funcionamento em que é recorrente que a mãe pergunta pelo que está faltando, o menino escolhe algum elemento da figura, desenha este elemento e a mãe torna a perguntar o que falta, sucessivamente.

Após o desenho da árvore de maçãs, o menino desenha as flores que também fazem parte da ilustração. Depois, a mãe pergunta novamente quem está faltando e aponta para a figura do garoto no livro e o menino aponta na folha de papel para o desenho que já havia feito. A mãe então diz “Mas esse aí é o desenho do vovô” e, olhando para a câmera explica que na casa deles não tem um papai, mas sim um vovô e

diz que por isso o menino identificou o homem representado na ilustração como sendo o avô.

Mais uma vez a parceira adulta diz que está faltando o desenho do garoto que, assim como na díade 1, foi identificado como sendo o menino participante da díade. O menino então aponta para outra figura que havia desenhado, mas a mãe corrige “Essa aí é a mamãe” e, em seguida, apontando para o livro, ela fala: “Você já desenhou a mamãe, o vovô Petrônio e aqui ta faltando desenhar o Dudu junto da mamãe”. O menino olha para o gesto da mãe, parecendo prestar atenção. A figura a seguir mostra o momento em que a mãe aponta para os personagens e o menino observa:



(fig.25)

Em seguida, o menino aponta para o espaço próximo ao desenho do vovô e a mãe diz: “Ah, então tá bom, desenhe junto do vovô.” Enquanto o menino desenha, ele e a mãe comentam sobre as partes da figura. Ao terminar, a mãe pergunta: “E agora, vai pintar?” e o menino responde “Vou colorir!”. A parceira adulta então comenta: “Vai colorir né meu filho, não é pintar não, tá ensinando sua mãe.” Então, aos nove minutos e quarenta e cinco segundos de atividade, o menino então escolhe o lápis de cor verde para começar a colorir, dizendo que aquela é a cor da árvore. Em seguida, a criança escolhe outro lápis, o vermelho, e a mãe pergunta o que é vermelho no desenho. O menino responde que são as maçãs e torna a colorir.

Ao colorir, a criança observa o desenho e posiciona o rosto bastante próximo da folha de papel. A mãe chama sua atenção e diz que ele não precisa encostar tanto. Ela também aproveita para ajeitar a cadeira e corrigir a postura do filho. Ao fazer isto, a

mãe encosta o rosto na mesa, mostrando o que a criança não deve fazer. Ao ver a mãe nesta posição, o filho aproxima-se, segura a cabeça da mãe e dá um beijo, em um gesto bastante afetuosos. Esta cena pode ser vista na figura a seguir:



(fig. 26)

De acordo com o que pudemos observar da dinâmica interacional desta díade, classificamos o padrão de co-regulação dos parceiros como simétrico ressonante, pois os parceiros influenciam a ação do outro de forma contínua, ocorrendo o engajamento mútuo nas elaborações sobre o tema, orientando suas ações de acordo com as ações do outro. Além disso as interações apresentam alto nível de espontaneidade e simultaneidade de ações.

#### Díade 6 (criança do sexo masculino – professora):

A atividade da díade inicia com os participantes posicionados cada um em um lado do canto de uma mesa retangular, na qual estão dispostos os artefatos a serem utilizados na realização da tarefa. Logo de início, o menino pega o lápis grafite e faz um movimento indicando que vai começar a desenhar na folha de papel que está à sua frente. Ao observar o movimento do menino, a professora diz que ele não deve começar pois, ele apenas pode desenhar depois que ela lhe contar a história. Ela pega o lápis do menino e o afasta, o garoto então pega uma borracha e apaga o rabisco que já havia

feito. Em seguida, a professora passa a contar a história. É possível observar na figura seguinte a configuração inicial da díade:



(fig. 27)

Um dado bastante interessante é o fato de a professora participante da díade 6 ser a única parceira adulta a seguir integralmente as instruções da pesquisadora, não mostrando a figura que a criança deveria desenhar. Enquanto a professora iniciou a contar a história, o menino mostrou-se bastante inquieto, mexendo a cabeça e os braços e tocando os materiais.

A parceira adulta passa a interagir mais com o menino, falando dos personagens presentes na figura e perguntando se o menino sabia quem mais estava na ilustração: “E sabe quem tava na sala ouvindo também as histórias?” O menino responde afirmativamente com a cabeça e a professora pergunta: “Quem era?” O garoto então fala: “Caçadozorro!” E a professora diz: “O cachorro!”. O menino havia visto a figura do cachorro na outra folha do livro, que estava dobrada para trás. Em seguida, ela fala que havia outro animal na história, que apareceu na janela da casa e pergunta se o menino sabia qual era esse outro animal. A parceira adulta passa a fazer movimentos com o braço, imitando a asa de um pássaro, falando para o menino: “É um animal que faz assim ó!”, enquanto levantava e abaixava o braço. Ao ver o gesto da professora, o menino exclama: “Pássaro!”. A figura a seguir possibilita a visualização do momento em que a professora imita o movimento do pássaro, note como a criança observa atentamente o gesto da parceira:



(fig.28)

Passados dois minutos e vinte segundos desde o início da atividade, a professora faz para o menino uma síntese da cena do livro. Ela diz que havia um cachorro e um pássaro no meio da sala em que o pai estava lendo o jornal e que o pai estava contando a história do jornal para a mãe, para o filho e os animais também estavam ouvindo. Ao terminar a síntese, a professora diz para o menino que ele deve desenhar tudo aquilo que ela havia contado. A parceira adulta pergunta: “Quem foi que apareceu na história que eu contei?”... “O cachorro”, respondeu a criança. “Que mais?”... “O pássaro”. Ela também faz com que o menino relembre qual personagem da figura estava contando uma história e as pessoas para quem ele estava contando.

A professora pede novamente que o menino desenhe todos que faziam parte da história, o garoto diz “Cachorro!” e a parceira fala, fazendo também um gesto afirmativo com a cabeça: “Desenhe o cachorro! Capricha no teu desenho!”. O menino imita um cachorro latindo e diz que tem muito medo, ao mesmo tempo em que pega o lápis grafite e começa a desenhar a figura do cachorro. A professora demonstra surpresa quando o menino diz que tem medo do cachorro e passa a observá-lo desenhando. Na figura a seguir, é possível observar o momento em que o menino faz o desenho do animal e a professora o observa:



(fig. 29)

Ao terminar, o menino afasta o lápis do papel e exclama: “Cachorro!” A professora observa o desenho e diz: “Hum... e esse cachorro tem rabo?”. O menino responde que sim com um gesto de cabeça e então desenha o rabo do cachorro. O próximo elemento da figura que o menino desenha é o pássaro. Ele faz o corpo, os pés e as asas. A professora pergunta se ele tinha feito o bico e o menino desenha esta parte que estava faltando. Depois, a parceira adulta pergunta: “Que mais que apareceu na história?”. E o menino responde: “Mamãe!”. A parceira repete “Mamãe” e o menino passa a desenhar a personagem.

Passados cinco minutos do início da atividade o menino conclui o desenho e exclama “Mamãe!”. A professora sorri e pergunta quem está faltando, o menino diz “Papai!”, a parceira repete a fala do menino, também afirmando com a cabeça e a criança começa a desenhar o personagem.

Ao finalizar o desenho do personagem “papai”, antes mesmo que a professora faça alguma pergunta, o menino diz: “E o filho!”. A professora concorda com ele dizendo: “O filho que faltou!”. O menino começa então a desenhar a figura do garoto presente na ilustração do livro. Enquanto observa o menino desenhando, a professora pergunta: “E o filho é pequeno?”, o menino responde: “Não” e a parceira complementa: “Ele é menor do que o pai e que a mãe”.

Enfim, aos seis minutos e dez segundos, o menino acaba de desenhar todos os personagens presentes na cena. Ao ver que o menino terminou de desenhar os personagens, a professora passa a apontar sucessivamente para cada um dos elementos

do desenho, perguntando para o menino quem eles são. O garoto responde prontamente às perguntas da professora. A figura a seguir mostra o momento em que a professora aponta para a ilustração do pássaro, perguntando ao menino qual é o personagem ali representado:



(fig. 30)

Após perguntar para a criança o que estava representado em cada um dos elementos do desenho e obter as respostas, a professora então questiona: “E agora, vai dar uma colorida?” O menino responde que sim com um sinal de cabeça e pega um lápis de cor para iniciar a colorir.

Assim como na díade 5, podemos classificar o padrão de co-regulação predominante na dinâmica interacional da díade 6 como o padrão simétrico ressonante pois, é possível notar o engajamento mútuo dos membros da díade na realização da tarefa, além da espontaneidade dos parceiros e da simultaneidade de suas ações, que são orientadas de acordo com as ações do outro.

#### Análise comparativa entre as díades 5 e 6:

Ao compararmos essas duas díades, percebemos que são as duas únicas díades com a participação da mesma criança em que o padrão de co-regulação predominante é coincidente. Em ambas as díades, os parceiros influenciam a ação do

outro de forma mútua, havendo uma participação ativa dos parceiros, marcada pela comunicação verbal e gestual constante e espontânea. A comunicação verbal do menino, com a qual ele tem dificuldades, parece ser compreendida tanto pela mãe como pela professora. Entretanto, ao realizar a atividade em parceria com a mãe, o menino utiliza-se de períodos mais longos de fala. Apesar de ter realizado a atividade com sucesso ao participar das duas díades, comunicando-se com ambas as parceiras tanto através da fala como dos gestos, notamos que a criança utilizou-se também de expressões variadas ao ter a mãe como parceira interacional.

Algo que nos chamou atenção, como mencionamos anteriormente, foi o fato de a professora participante da díade 6 ter sido a única parceira adulta presente neste estudo a agir exatamente conforme as instruções da pesquisadora. Mesmo sem observar a ilustração, apenas ouvindo o que a professora contou sobre a história, a criança conseguiu fazer um desenho bastante semelhante ao da figura do livro. Além da capacidade de compreensão do menino, consideramos que a interação com a professora, uma que fazia constantes gestos e perguntas, facilitou o bom desempenho da criança. Acreditamos também que, ao necessitar usar sua própria imaginação para elaborar o desenho, o menino teve uma maior chance de exercitar sua criatividade ao participar da atividade da díade 6.

## Conclusão

Entendendo que os sujeitos são constituídos em suas relações e que tais relações são, ao mesmo tempo, únicas, constantemente mutáveis e permeadas por suas contingências históricas e culturais, concluímos que, para compreendermos nossos sujeitos, é necessário observá-los como participantes de suas diferentes relações, considerando-as como parte de suas histórias e inseridas em suas práticas culturais.

Ao elaborarmos nossa pesquisa, nos apoiamos inicialmente no estudo de James Wertsch e colaboradores (1984) pelo fato de terem realizado, há vinte e cinco anos, um estudo semelhante a este, que comparava díades mãe-criança e professora-criança realizando conjuntamente uma mesma tarefa, em momentos distintos. No entanto, apesar de compartilharmos uma pergunta norteadora semelhante: “Como crianças realizam uma tarefa em parceria com adultos que compõem o ambiente escolar e familiar?”, adotamos uma abordagem com importantes distinções em relação à pesquisa de Wertsch, a fim de contemplarmos nosso foco, as trocas interacionais, através do olhar proposto em nossa reflexão teórica.

Deste modo, apropriamo-nos de Wertsch (1984) porque foi um estudo com a temática parecida, que usa o mesmo tipo de comparação e que assume como fundamento a perspectiva sócio-histórica, a qual compartilhamos. Assim, a referida pesquisa serviu de base para fundamentar a elaboração da idéia central de nosso estudo com diferenciações coerentes com nosso problema, provenientes da teoria da aprendizagem situada, das idéias sobre co-regulação de Alan Fogel e da metodologia inspirada na análise interacional.

O quadro a seguir representa uma síntese comparativa da forma de apreciação das interações adulto-criança na pesquisa realizada por Wertsch (1984) e seus colaboradores e em nossa pesquisa de mestrado:

	<b>Wertsch (1984)</b>	<b>Jucá (2010)</b>
<b>Foco</b>	O plano interpsicológico de funcionamento.	As trocas interacionais.
<b>Objetivo</b>	Determinar o que leva a um comportamento estratégico apropriado ou bem-sucedido.	Compreender como ocorrem aproximações discursivas entre a criança com Síndrome de Down

		e suas parceiras.
<b>Sujeito</b>	Crianças em desenvolvimento típico, mães com baixa escolaridade e professoras.	Crianças com síndrome de Down, mães com ensino superior e professoras.
<b>Análise</b>	Focada em ações estratégicas da tarefa.	Focada nas trocas discursivas entre as díades.
<b>Interação adulto-criança</b>	Relação hierarquizada, contemplada a partir do conceito de regulação.	Relação mutuamente co-ordenada, contemplada a partir do conceito de co-regulação.

O quadro resume as principais diferenças de abordagem entre os dois estudos que envolvem interações, mostrando as principais mudanças necessárias para a adequação ao nosso problema de pesquisa. Primeiramente, nos diferenciamos ao escolher crianças com síndrome de Down, por supormos que sua condição diferenciada de desenvolvimento tem consequências para a forma como são tecidos os contextos interacionais e para a maneira como as díades engajam-se nas situações de aprendizagem.

Historicamente, Wertsch pretendia estudar o funcionamento interpsicológico. Neste trabalho a preocupação não está neste nível interpsicológico, mas nas trocas interacionais. Tais trocas interacionais são aqui contempladas do ponto de vista do que é observável, coerente com nosso paradigma epistemológico e nosso posicionamento teórico. O que Wertsch dá a entender é que funcionamento interpsicológico são processos cognitivos compartilhados, uma visão que se baseia na idéia de Vygotsky de que todo processo intrapsicológico ocorre antes no plano interpsicológico, sintetizando o aspecto social da aprendizagem. Nós, por outro lado concebemos esses processos como compartilhados e corporificados – daí a necessidade de estudarmos trocas interacionais.

O objetivo de Wertsch era determinar o que levaria a um comportamento estratégico apropriado ou bem sucedido por parte da criança durante a realização da tarefa (entendendo comportamento estratégico como realizar o que era pedido na tarefa de forma correta, ou seja, um comportamento que conduziria a um acerto); entretanto, isso denotava certa causalidade, pois a análise das interações era centrada no comportamento adulto, em como o comportamento adulto impactava o comportamento da criança para que ela conseguisse realizar a tarefa.

Para realizar esse objetivo o autor foca sua análise nas ações estratégicas da tarefa (olhar para o modelo, escolher uma peça e posicioná-la no lugar correto do tabuleiro). Além disso, por ter um posicionamento que privilegiava a influência do comportamento adulto nas ações da criança, Wertsch acaba por tratar a interação adulto-criança, como uma relação hierarquizada, contemplada a partir do conceito de regulação.

De outro modo, nosso objetivo foi compreender como ocorrem aproximações discursivas entre a criança com Síndrome de Down e suas parceiras adultas; suas produções gráficas eram apenas parte do processo, mas não a preocupação principal. Dessa forma, focamos nossa análise nas trocas discursivas entre as díades, que constituíram nossa unidade de análise, o que nos permitiu contemplar a interação adulto-criança, como uma relação mutuamente co-ordenada, explicada a partir do conceito de co-regulação (Fogel,1993).

Esse posicionamento indica que, além de compartilharmos do referencial histórico-cultural de Wertsch, somos coerentes com nossas influências teórico-metodológicas: a aprendizagem situada, a análise interacional e a idéia de co-regulação. Tal coerência é apontada como necessária para as pesquisas sobre desenvolvimento humano por Lyra & Moura (2000). As autoras apresentam no referido trabalho suas idéias sobre adequação entre perspectiva teórica e metodologia, no que se refere ao estudo científico do desenvolvimento psicológico na interação social e no contexto histórico-cultural, discutindo principalmente três aspectos: a conceituação do fenômeno em estudo, o significado da interação social e do contexto histórico-cultural no desenvolvimento psicológico e a necessidade de elaboração conceitual a fim de integrar os aspectos teóricos e metodológicos na produção científica.

Ao situarmos nosso estudo como um estudo do desenvolvimento humano, uma vez que engloba a gênese de processos de aprendizagem que são propiciadores de desenvolvimento, considerando tais processos como ocorrendo nas interações sociais, tomadas a partir do contexto histórico cultural, concordamos com as idéias das autoras anteriormente referidas quando falam da necessidade da adequação entre a perspectiva teórica e o posicionamento metodológico a fim de contemplarmos e produzirmos dados de forma coerente. Buscamos realizar tal adequação em nossa pesquisa, a fim de que teoria, método e dados formem um todo coerente ou, como dizem as autoras, uni-las como “partes indissociáveis de um processo de fazer sentido” (Lyra e Moura, 2000).

Assim, nos apropriamos da perspectiva da aprendizagem situada como uma forma de abordar aprendizagens não necessariamente estruturadas e que ocorrem de maneira compartilhada. É uma teoria que entende a aprendizagem ocorrendo a todo o momento, em todo lugar, de todas as formas, sendo ela impregnada pelas relações, pela história e pela cultura, de forma contínua.

A visão relacional de Fogel proporciona, neste trabalho, um posicionamento de que a aprendizagem ocorre necessariamente na relação com o outro. Sob essa perspectiva, entendemos que na relação ambos os sujeitos têm a contribuir, mesmo quando as relações são assimétricas.

O papel da análise interacional, que traz uma raiz filosófica pragmática, é abordar através de uma metodologia coerente a forma como as pessoas produzem sentido das ações umas das outras, dentro de suas interações sociais. É uma metodologia que organiza os diversos campos semióticos que perpassam a interação humana – sejam artefatos, registros, discursos ou gestos – com foco naquilo que é observável.

Além da necessidade de articulação entre teoria, método e evidências empírica, Lyra e Moura (2000) nos trazem ainda dois aspectos que consideram como desafios quando abordamos o desenvolvimento como constituído na interação social e inserido no contexto histórico cultural. Em primeiro lugar, a tensão entre compreender o que pertence à relação e o que pertence ao sujeito. Em segundo, o papel desempenhado pelo significado, que integra o desenvolvimento e que resulta da história cultural da humanidade. O primeiro desafio na se configurou como preocupação em nosso estudo, uma vez que adotamos a díade como unidade e não nos ocupamos em buscar diferenciar o que era característico do sujeito e o que era parte da relação. Quanto ao problema do significado, abordamos a produção de sentido, que pode ser vista como um estágio posterior de significação, estando intimamente relacionado com o contexto em que as palavras são usadas, possuindo assim caráter mutável.

Para exemplificar com um episódio de nosso estudo como se pode observar a produção de sentido sobre a ação do outro, temos um momento comum às díades 1 e 2 em que a criança produz rabiscos escuros e contínuos sobre o papel. Ao observar tal ação, a professora fala: “ih... vai ficar tudo escuro, é?”, imprimindo um tom de voz que nos parece de lamento. A mesma ação ocorre na díade 2 e, ao observá-la, a mãe diz: “ah... você quer colorir? Mas esse lápis não é pra colorir (e entrega os lápis de cor à criança)”. A professora e mãe produziram sentidos diferentes, sobre a mesma ação de uma mesma pessoa, e isso acontece por estarem inseridas em relações diferentes com a

criança em questão. Em ambos os casos é possível que a aprendizagem ocorra, visto que a díade prossegue em sua produção conjunta. Entretanto, o que aparece depois no comportamento da criança é função desse posicionamento, tanto da professora quanto da mãe – isso é aprendizagem situada. A questão da produção de sentido aparece aqui pincelada, mas é de interesse nosso o aprofundamento em trabalhos posteriores.

Seguindo nossa análise e abordando o campo semiótico do discurso, observamos que a mesma criança do exemplo anterior, quando participa da atividade da díade 1, em nenhum momento comunica-se com sua parceira através da fala ou de gestos expansivos. A troca comunicativa é sutil, se dá por sua postura corporal retraída e por corresponder aos comandos emitidos por sua parceira adulta através de seus desenhos. Em contraste, ao participar da atividade da díade 2, a criança comunica-se o tempo inteiro através de sua fala, nem sempre compreensível, mas com grande riqueza de gestos. Os gestos eram interpretados pela parceira adulta, que também fazia bastante esforço para compreender a fala do menino, o que permitiu a troca comunicativa constante durante a realização da atividade pela referida díade.

Tais observações nos fazem refletir que contemplar tipos de interações diferentes nos permite vislumbrar possibilidades de ação também diferentes. Assim como no trabalho de McDermott (1996), pudemos perceber, em nossa pesquisa, ao observar diferentes tipos de situações interacionais, que podemos ter uma melhor compreensão sobre os sujeitos quando contemplamos uma maior diversidade de situações de que a criança participa.

Por exemplo, ao observarmos a criança do sexo feminino participando da atividade da díade 3, junto com sua professora, notamos que ela não se comunicou verbalmente com a parceira com grande frequência, não demonstrou interesse em participar da atividade, e produziu apenas alguns poucos rabiscos em um canto do papel. Seria possível até dizer que a criança não esteve realmente engajada na tarefa que foi proposta.

De modo diferente, ao observarmos a participação da menina na atividade da díade 4, tendo sua mãe como parceira interacional, podemos notar que ela utiliza a comunicação verbal durante todo o decorrer da atividade, parecendo engajada na realização da tarefa, inclusive manifestando interesse pela continuação da atividade quando a mãe tenta fazer com que ela encerre o desenho e ela expressa que gostaria de continuar a produção. Além disso, ela faz desenhos representativos dos rostos dos personagens da gravura ilustrada no livro.

Se tivéssemos como objetivo produzir uma síntese diagnóstica sobre a menina referida no exemplo anterior, englobando suas habilidades comunicativas e motoras, poderíamos acreditar que ela teria severas dificuldades nesses dois aspectos de seu desenvolvimento, caso nos restringíssemos apenas à análise da situação de interação da criança com a professora. Entretanto, ao analisarmos a situação em que a criança interage com sua mãe podemos ter uma percepção diferente acerca dessas habilidades, pois a criança tem um comportamento bastante distinto nas duas situações. Deixamos claro que mencionamos apenas um exemplo, pois para realizar um diagnóstico eficiente deveríamos examinar um número maior de situações.

O exemplo serve para enfatizarmos a importância de observarmos a pessoa como participante de suas relações para termos uma boa compreensão de sua constituição como sujeito no mundo. Tanto para uma possível situação diagnóstica, quanto para pesquisas futuras mais aprofundadas, seria interessante observar as crianças em outros tipos de interação, como com outras pessoas de sua família, no ambiente de sua casa, em sala de aula, com colegas da mesma idade e também em atividades extras.

Outra reflexão importante sobre nosso trabalho baseia-se na idéia de Bissoto (2005), que defende que a ação educacional ou terapêutica adotada com os indivíduos com Síndrome de Down deve levar em consideração que existem necessidades educacionais próprias, que devem ser consideradas e respeitadas, para que se possa trabalhar adequadamente, estimulando e desenvolvendo o indivíduo com a Síndrome e que os profissionais relacionados possam compreender que existem processos de desenvolvimento particulares de cada indivíduo.

Acrescentamos a este pensamento a ideia de que a criança com Síndrome de Down encontra muitas dificuldades advindas do fato de viverem em um mundo feito para pessoas em desenvolvimento típico, aquelas consideradas “normais” e, portanto, precisam sempre encontrar estratégias para superar estas dificuldades. Cabe então a nós pesquisadores, profissionais e familiares, atuar como facilitadores desses processos de superação. Para tanto, é necessário que as pesquisas sejam socialmente difundidas e apropriadas, contribuindo efetivamente com a vida dos sujeitos.

Ainda nesse sentido, Lima e Surjus (2010) afirmam que as expectativas de educadores, familiares e também dos pares, sejam elas expressas ou não, fundamentam a construção da identidade dos sujeitos com Síndrome de Down. Pais e educadores devem saber que as pessoas com a síndrome não tem limite pré-determinado de desenvolvimento ou aprendizagem, ainda que elas demandem um maior tempo para

apreender as informações. Segundo as autoras, para favorecer a autonomia dos sujeitos, é necessário oferecer estímulos e estimular as descobertas. É preciso também conhecer o ritmo de cada criança e dar a elas as mesmas possibilidades de desenvolvimento que são oferecidas às crianças em desenvolvimento típico, garantindo o acesso a experiências diversificadas, utilizando propostas que sejam adequadas à faixa etária e que estimulem o aprendizado. É importante também que a criança seja envolvida em toda a dinâmica escolar para que além da apropriação do conhecimento, ela desenvolva relacionamentos afetivos e sociais, a fim de desenvolver uma postura autônoma e estar ativamente incluída em sua comunidade.

Retomando as comparações com o trabalho de Wertsch (1984), não podemos deixar de falar dos resultados. Muito do que encontramos em nossos registros assemelha-se aos dados produzidos pelo referido pesquisador, quando este afirma que, ao realizar tarefas em conjunto com os filhos, as mães tendem a comportar-se de forma a evitar os erros das crianças, muitas vezes tomando realizando os comportamentos necessários à tarefa. Em sua pesquisa, Wertsch atribui tal modo de agir das mães à baixa escolaridade. Entretanto, em nosso trabalho, vemos mães com ensino superior comportarem-se de maneira bastante semelhante.

Da mesma forma, assim como no trabalho de Wertsch, ao fazer as tarefas propostas em companhia de suas professoras, as crianças de nossa pesquisa tiveram maior oportunidade de cometer erros e também de exercitar sua criatividade, como pudemos perceber na díade 5, quando a criança elabora um desenho completo com base apenas no relato que escutou de sua professora.

Extrapolando a atividade de reprodução de desenho e refletindo sobre as dificuldades de expressão verbal decorrente da síndrome apresentada por todas as crianças, percebemos que as crianças tiveram maiores condições de compensação dessa dificuldade de comunicação ao interagir com suas mães, principalmente as crianças menores. Levantamos aqui a hipótese de que os componentes histórico e afetivo teriam impacto positivo para o desenvolvimento da expressão verbal de crianças com Síndrome de Down, o que se configura como tema a ser discutido em estudos posteriores.

Mais do que a observação nos resultados, nos chamou a atenção a coincidência dos padrões de co-regulação nas díades em que as crianças realizaram a atividade em companhia de suas mães. Nessas díades, observamos a predominância do padrão simétrico, caracterizado pelo engajamento mútuo e pela espontaneidade das ações.

Percebemos então que um posicionamento diferenciado no que se refere à abordagem de estudo não necessariamente produzirá diferenças significantes nos resultados produzidos. As diferenças encontram-se no modo como o pesquisador vê o fenômeno em estudo e, no nosso caso, proporciona uma maneira diferente de compreensão acerca das relações entre os sujeitos.

## **Referências**

Banks-Leite, L. (1991) *As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget*. In: Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – *Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. 3ª ed., São Paulo: Papirus.

BISSOTO, M. L. (2005) *O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais*. *Ciências & Cognição*; v. 4,n. 2.

Canguilhem, G. (1990) *O normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Cardoso-Martins, C.; Michalick, M.F.; Pollo, T.C. (2006). O papel do conhecimento do nome das letras no início da aprendizagem da leitura: evidência de indivíduos com síndrome de Down. *Psicol. Reflex. Crit.*, 19 (1). Disponível em <<http://www.scielo.br/>>.

Carneiro, M.S. (2008). *Adultos com síndrome de Down: A deficiência mental como produção social*. Campinas: Papirus

Cunningham, C. (2008) *Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores*. São Paulo: Artmed.

Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. Chicago: The University of Chicago Press.

Fogel, A., de Koeyer, I. Secrist, C., Sipherd, A., Hafen, T., & Fricke, M. (2003). *The Revised Relational Coding system*. Unpublished Manuscript, Department of Psychology, University of Utah.

Gimenez, R. Manoel, E.J. & Basso, L. *Modularidade de programas de ação em indivíduos normais e portadores da síndrome de Down*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 2006, vol.19, no.1, p.60-65

Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.

Jordan, B.; Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *Journal of the Learning Sciences*, Vol. 4, 1995

LDB 9.394/2001

Lave, J. (1996) *The practice of learning*. In: Chaiklin, S.; Lave, J. Understanding practice. Perspectives on activity and context. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Lyra, M. C. D. P. (2002) *Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito*. Porto Alegre. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol 15. n3.

Lyra, M.C.D.P.& Moura, M.L.S.M. (2000). *Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13,(2), 217-222.

Marková, I. (2006) *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Editora Vozes.

McDermott, R. (1996) *The Acquisition of a Child by a Learning Disability*. In Chaiklin, S.; Lave, J. *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Meira, L.; Lerman, S. (2001) *The Zone of Proximal Development as a symbolic space*. *Social Science Research*, Londres, UK, n,13, p. 1-40.

Meira, L. (2004). *Zonas de desenvolvimento proximal na sala de aula de ciências e matemática*

Meira, L. (2009). *Comunicação pessoal*.

Meira, L. (1994) *Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva*. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v1, n.3, p. 59-71.

Moreira, L. MA; El-hani, C. e Gusmao, F (2000). *A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético*. *Rev. Bras. Psiquiatr.* [online].

Palangana, I. C.; (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus.

Pancaró, S.; Santos, A. e Suehiro, A. (2008) *Avaliação das habilidades cognitivas e visomotoras em pessoas com Síndrome de Down*. *Revista Brasileira de Educação Especial*. (online).

Peres, F. (2007) *Diálogo e autoria: do desenvolvimento ao uso de sistemas de informação*. Tese de doutoramento não-publicada. Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Brasil.

Rogoff, B. & Lave, J. (Eds.) (1984). *Everyday cognition: Its development in social contexts*. Cambridge: Harvard University Press.

Silva, M. F.; Kleinhans, A. C. S. (2006) *Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 1.

Valsiner, J; Veer, R. (2001). *Vygotsky – uma síntese* (4 ed.) São Paulo: Edições Loyola.

Villachan-Lyra, P. (2008) *Relação de Apego Mãe-criança: Um olhar dinâmico e histórico-relacional*. Recife: Editora Universitária UFPE.

Vygotsky, L. (2003); *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.(1997) *Obras Escogidas*, Fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. (2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wertsch, J. (1998) *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed.

Wertsch, J. V.; Minick, N.; Arns, F. J. *The creation of context in joint problem-solving. Everyday cognition: Its development in social context*. In: Rogoff, B. (Ed); Lave, J. (Ed). (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. (pp. 151-171). Cambridge, MA, US: Harvard University Press.

Walkerdine, W. (1988) *The mastery of reason: cognitive development and the production of reality*.

Wanderley, F. (2009) *Na contramão das limitações: a produção de sentido na deficiência mental*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Cleide Barros Jucá

Interações Discursivas Envolvendo Crianças com Síndrome de Down:  
diálogos com mães e professoras

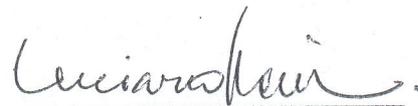
Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia Cognitiva da  
Universidade Federal de  
Pernambuco para obtenção do  
título de Mestre.  
Área de Concentração: Psicologia  
Cognitiva

Aprovado em: 24 de maio de 2010

## Banca Examinadora

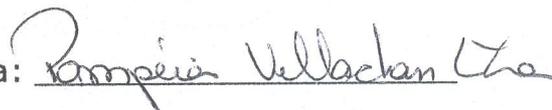
Prof. Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira  
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



Profa. Dra. Pompeia Villachan Lyra  
Instituição: U.F.R.PE

Assinatura:



Profa. Dra. M<sup>a</sup> da Conceição Diniz Pereira de Lyra  
Instituição: U.F.PE

Assinatura:

