

# OMNIA SAÚDE

Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI)  
[www.fai.com.br](http://www.fai.com.br)

ZERBETO, Amanda Brait; BATISTA, Cecilia Guarnieri. A brincadeira como contexto para a busca de competências em crianças com alterações de linguagem. *Omnia Saúde*, v.10, n.1, p.57-70, 2013.

ISSN versão Online 2236-188X  
ISSN versão Impressa 1806-6763

Recebido em: 10/10/2013  
Revisado em: 14/12/2013  
Aceito em: 20/12/2013

# **A BRINCADEIRA COMO CONTEXTO PARA A BUSCA DE COMPETÊNCIAS EM CRIANÇAS COM ALTERAÇÕES DE LINGUAGEM**

## **PLAY AS CONTEXT FOR THE SEARCH OF COMPETENCIES IN CHILDREN WITH LANGUAGE ALTERATIONS**

**Amanda Brait Zerbeto**

Mestre em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação (UNICAMP)

**Cecilia Guarnieri Batista**

Doutora em Psicologia Experimental (IP/USP)  
Docente da Faculdade de Ciências Médicas (UNICAMP)

### **RESUMO**

A perspectiva do interacionismo social para aquisição da linguagem valoriza fatores sociais, comunicativos e culturais, a serem preservados na avaliação do desenvolvimento. Nessa perspectiva, o presente trabalho teve por objetivo apresentar e discutir o caso de uma criança sem linguagem oral, com foco na identificação de possíveis competências linguísticas, em contexto grupal e lúdico de avaliação de alterações de linguagem. A criança tinha 25 meses de idade, nasceu prematura, pequena para a idade gestacional e com sofrimento fetal crônico. A análise de quatro sessões videogravadas indicou que, nas primeiras sessões, ela permaneceu próxima à mãe, quase sem atividade. No episódio selecionado para o presente relato, foi possível identificar competências linguísticas, incluindo contato visual, atenção, respeito aos turnos de interação e compreensão de instruções e demonstrações. Considerou-se que a detecção de competências foi propiciada pelo contexto naturalístico e lúdico, em consonância com a perspectiva do interacionismo.

**Palavras-chave:** Linguagem Infantil; Competência; Brincar.

### **ABSTRACT**

The Social Interactionist Theory on language acquisition emphasizes social, communicative and cultural influences, which should be present in developmental assessment. Following this perspective, the objective of the present paper is to present

and discuss the case of a child without oral language, focusing the identification of linguistic competencies in a context of group and ludic assessment of language alterations. The child was 25 months old. She was born premature, small for gestational age and with chronic fetal suffering. The analyses of four video recorded sessions transcripts indicated that, in the first sessions, she remained near her mother, almost motionless. In the episode selected for the present paper, it was possible to identify linguistic competencies, including eye contact, attention, adherence to turn taking rules and understanding of instructions and demonstrations. It was suggested that the detection of competencies was propitiated by the naturalistic and ludic context, according to the interactionist perspective.

**Keywords:** Child Language; Competence; Play.

## INTRODUÇÃO

Uma das queixas muito frequentes relativas ao desenvolvimento infantil, refere-se aos “atrasos na fala”, ou, de forma mais ampla, a alterações no processo de aquisição da linguagem. Para Franchi (1977), a linguagem, além de possibilitar a transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, atua como lugar de interação na interlocução dos homens. Para o autor, a linguagem é concebida como instrumento de interação social e formadora de conhecimento. É constitutivamente humana, tendo importante papel na construção intersubjetiva do indivíduo. Segundo o autor, a diversidade e as inúmeras formas de significar e de constituir a linguagem, permitem dizer que os sujeitos e as relações sociais se constituem pela linguagem e na linguagem:

“Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva. (...) A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’ que, ao mesmo tempo, constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.” (Franchi, 1977, p. 22).

Na mesma direção, Bakhtin (1987; 2003) aponta que a unidade da linguagem a ser estudada é o enunciado, que pressupõe um local e um tempo determinado onde o mesmo ocorreu; um diálogo e a existência de um enunciatador e de um receptor, considerados e tratados como sujeitos históricos, um que produz o enunciado e outro que o recebe:

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.” (Bakhtin, 2003, p. 123).

No que se refere á aquisição da linguagem, essa concepção guarda estreita relação com o interacionismo social. Segundo Scarpa (2003), com a adoção dessa perspectiva, “passam a ser levados em conta fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem” (p. 214). A autora destaca que, para o interacionismo, são considerados pré-requisitos ao desenvolvimento linguístico a interação social e a troca

comunicativa. Como uma das vertentes do interacionismo social, Scarpa (2003) apresenta o “sociointeracionismo”, para o qual “a linguagem é a atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança” (p. 218). Para essa vertente, “Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro, do interlocutor” (p. 218-219). Em tal perspectiva teórica, ganham força os processos dialógicos: o foco deixa de ser o produto linguístico, e volta-se para o “processo comum aos dois interlocutores” (Scarpa, 2003, p. 219). Cabe salientar que processos dialógicos já eram valorizados por Camaioni (1980), quando a autora, ao discutir precursores da linguagem, atribuiu especial relevância à alternância de turnos, à complementaridade e à troca de papéis.

Tendo em vista uma perspectiva interacionista da linguagem, tem-se como decorrência uma proposta de avaliação na qual se busca observar a criança em contextos que caracterizem processos, nos quais sejam oferecidas diferentes possibilidades de interação com objetos e pessoas. É importante que, na avaliação de crianças com queixa de “atraso” na aquisição de linguagem, seja considerado o contexto em que vivem e os estímulos e situações sociais a que estão expostas. Nesse sentido, uma das estratégias possíveis de avaliação de linguagem é a observação da criança em contextos naturalísticos, em situação de brincadeira em grupo. Uma proposta com essas características é apresentada por Laplane, Batista & Botega (2007) na descrição do Grupo de Linguagem, contexto que pode se constituir em ferramenta para avaliação e intervenção no desenvolvimento. Ao observar a criança em um contexto grupal e em uma atividade natural da mesma, como o brincar, a linguagem e o desenvolvimento global poderão ser observados na interação social e nas trocas comunicativas. Crianças com queixas de atraso na aquisição e no desenvolvimento da linguagem podem, através de situações naturais e espontâneas como as brincadeiras, mostrar competências tais como compreensão da linguagem e uso convencional e imaginário de objetos.

Uma das situações em que a linguagem infantil pode ser observada é durante situações do brincar. As diferentes formas e maneiras de brincar de uma criança podem dar indícios sobre seu desenvolvimento e formas de comunicação que utiliza. Quanto às formas de brincar, ou, de forma mais ampla, quanto à exploração/significação no manuseio de objetos, algumas distinções foram estabelecidas por Rodriguez & Moro (1999), em estudos envolvendo díades mãe-bebê, em três momentos do desenvolvimento (com sete, dez e treze meses), observadas durante a utilização de dois objetos: telefone e caminhão com encaixes na caçamba. Tendo como objetivo uma análise baseada na noção vygotskiana de *mediação* por signos (Vygotsky, 1998), e em se tratando de bebês que ainda não falavam, as autoras elaboraram categorias que permitiram descrever os usos dos objetos e as trocas comunicativas. Os usos dos objetos foram classificados em três categorias: não-canônicos (bater, sacudir, levar à boca), precursores de usos canônicos (início de manuseio convencional) ou canônicos (manuseio convencional – ex: levar telefone à orelha na posição apropriada para seu uso). As formas de mediação do adulto foram categorizadas como demonstrar (ex: encaixar peça), apontar, e explicar. De acordo com a análise das autoras (Rodriguez & Moro, 1999), foi observada uma relação entre os usos progressivamente mais canônicos dos objetos pelo bebê e os modos de apresentação dos objetos pelo adulto, que inicialmente usou mais demonstrações, e depois passou a usar o apontar e as

explicações verbais. As autoras consideraram que a abordagem permitiu descrever aspectos do processo pelo qual um objeto se torna signo de seu uso. O bebê que ainda não fala passa a utilizar objetos de forma cada vez mais convencional, sugerindo que a aquisição se dá nas interações constantes entre criança – objeto – adulto, evidenciadas nos três momentos de observação.

A metodologia utilizada, que permitiu identificar aquisições no uso de objetos em crianças que ainda não falavam, foi adaptada para um estudo de caso de uma criança mais velha, com diagnóstico de cegueira congênita e síndrome de Rodrigues (que leva a atraso no crescimento e desenvolvimento), descrito por Silva & Batista (2007). A criança, com quatro anos no início do estudo, foi atendida semanalmente. Inicialmente, recusava contato com adultos e objetos, e falava poucas palavras, de forma esporádica e não contextualizada, sem estabelecimento de diálogos. As sessões foram videogravadas e transcritas e foram analisados episódios que indicassem algum grau de aquisição em relação ao padrão inicial. As categorias de Rodríguez & Moro (1999) foram adaptadas, e permitiram identificar momentos curtos de uso convencional de objetos, a princípio de curta duração, e, dois anos depois do início dos atendimentos, com usos mais constantes e mais próximos do convencional. Um desses usos envolveu o manuseio de um tambor, por vários minutos, e com variação nos tipos de batida. As autoras consideraram que a abordagem utilizada no estudo, especialmente no que se refere à análise do uso de objetos, permitiu a identificação de competências em uma criança com severas alterações de linguagem e de desenvolvimento.

Quando um estudo naturalístico aborda a análise da linguagem, é relevante lembrar as diferentes dimensões que a compõem: fonologia, morfossintaxe, semântica e pragmática (Acosta et al, 2003). A fonologia está relacionada ao sistema sonoro da língua, aplicando-se na prática à avaliação da compreensão e produção dos sons. A morfossintaxe estuda a forma da linguagem, analisando a organização formal do sistema lingüístico, abrangendo aspectos morfológicos e sintáticos. À semântica compete o estudo do significado do conteúdo da linguagem e do significado e combinações das palavras. Os aspectos pragmáticos incluem o conjunto de regras que regulam as relações nos contextos sociais, comunicativos e situacionais. A definição dos aspectos de linguagem realizada por Acosta et al (2003), especialmente o conceito de pragmática, interessa ao estudo da linguagem infantil pois permite a caracterização da linguagem mesmo na ausência de linguagem oral (fala).

Um estudo que abordou essas diferentes dimensões da linguagem foi o de Grandin (2010), que observou quatro crianças com Síndrome de Down (SD), com idades entre oito e nove anos, em contexto grupal, durante um projeto temático sobre alimentos. A análise das transcrições das videografações permitiu a observação dos diferentes aspectos da linguagem das crianças. Para todas as crianças, observaram-se competências semânticas e pragmáticas (gestos de apontar, alternância de turno, compreensão das tarefas). Foram descritos diferentes usos de léxico: algumas crianças falaram palavras e frases curtas, e outras tiveram sua comunicação centrada em gestos e linguagem corporal. Especialmente nas crianças com uso de léxico restrito, os aspectos pragmáticos e a análise da conversação foram relevantes para identificar competências lingüísticas e sociais das mesmas. A autora apontou a importância de um estudo voltado

para a busca de competências, e centrado na análise do contexto das interações grupais, a partir dos quais se pudesse sugerir estratégias e elaborar propostas de intervenção.

Tendo em vista as noções de contexto grupal como propiciador das relações sociais e da linguagem como instrumento de interação social e de constituição do sujeito, foi realizado um estudo voltado para a avaliação do desenvolvimento de crianças com queixas de alterações de linguagem (Batista & Zerbeto, 2010). No estudo, buscou-se coletar e analisar exemplos de aquisições e competências das crianças em contexto naturalístico de grupo. O objetivo do presente relato é apresentar e discutir o caso de uma criança participante do grupo, que não apresentava linguagem oral, no que se refere à identificação de competências linguísticas.

## **METODOLOGIA**

### **Aspectos Éticos**

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição em que foi realizado (protocolo 917/2009). O responsável pela criança assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o nome da criança, quando citado na análise de dados, foi substituído por nome fictício.

### **Contexto de Observação**

A criança foi observada em um grupo composto em média por seis crianças, com idades entre 24 e 48 meses. O grupo era parte das atividades de um estágio de graduação, de um curso de Fonoaudiologia de uma universidade pública. O estágio tinha caráter multidisciplinar, tendo como docentes uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma pedagoga, que supervisionavam as atividades, executadas pelos alunos. Em uma sala ampla, eram disponibilizados diferentes brinquedos e atividades lúdicas. Os pais ou responsáveis compareciam a encontros mensais com as crianças, e ficavam na sala até que estas passassem a participar das atividades, propostas por estudantes de Fonoaudiologia, sem exigir a presença dos pais.

### **Participante**

A criança alvo do presente relato é Viviane (nome fictício), 25 meses, encaminhada à clínica universitária com a queixa “não fala” (relato mãe). Em seu histórico médico constava que a mãe foi diagnosticada com Doença Hipertensiva Específica da Gravidez Grave (DHEG). Viviane nasceu prematura, apresentou sofrimento fetal crônico, e era pequena para a idade gestacional. Durante sua participação no grupo, geralmente, permanecia próxima à mãe, tendo dificuldade para se afastar dela. Manuseava brinquedos, olhava para eles, e na maior parte do tempo não dava função a eles. Nos

momentos em que os estagiários se dirigiam a ela, V. olhava para a pessoa, mantendo o contato visual, e não se expressava oralmente.

### **Procedimentos de Coleta e Análise de dos Dados**

Durante as sessões com os grupos, as atividades desenvolvidas foram videogravadas por câmera digital. Quatro sessões em que Viviane participou foram examinadas, sendo realizadas anotações descritivas das ações da criança em destaque. A partir dessas anotações, foram selecionados episódios para transcrição, adotando-se a noção de episódio de Carvalho & Pedrosa (2002). Foram selecionados os episódios em que o brincar poderia apresentar indícios de habilidades e competências lingüísticas e sociais, e que caracterizassem níveis mais elaborados de manuseio de objetos em relação ao padrão usualmente observado para cada criança (por exemplo: seleção do episódio em que a criança roda um carrinho no chão, quando essa criança, na maior parte da sessão permaneceu junto à mãe, recusando os objetos que lhe eram oferecidos). Buscou-se a análise microgenética dos episódios selecionados (Góes, 2000), com foco nos seguintes aspectos:

- Modos de brincar: foram utilizadas como referência quatro formas de manuseio de objetos ou execução de brincadeiras: 1- uso de objeto baseado nas suas características físicas, quando o uso envolveu as manipulações possíveis (bater, sacudir, colocar na boca), sem que se pudessem identificar influências sociais nessas ações; 2- uso de objeto baseado em um modelo/instrução do adulto, no caso de utilização que teve relação com um modelo ou instrução para ação, apresentados pelo adulto em contato direto com a criança; 3- uso convencional de objeto, em que a criança utilizou objeto ou desempenhou atividade de acordo com convenções sociais, sem pistas imediatas.

- Competências lingüísticas: abrangeu as formas de comunicação oral, não-oral e paraverbal, destacando aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos (Acosta et al., 2003).

- Competências sociais: abrangeu formas de interação social com adultos e crianças, incluindo o contato visual, o envolvimento em tarefas propostas pelo outro, a orientação social e a exploração do ambiente de forma a remeter aos seus significados sociais e culturais.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para fim de demonstração das análises realizadas, um episódio de Viviane (25 meses) será descrito e analisado:

**Contexto:** episódio observado depois de 35 minutos do início da sessão (primeira sessão de que a criança participou). Viviane (V) tinha permanecido junto à mãe nos primeiros 30 minutos e então tinha se afastado da mãe e se aproximado dos brinquedos e estagiárias. Ao entrar na sala de grupo, e ao longo do período anterior ao episódio, V apresentava olhar vago, alternado com momentos em que olhava para os objetos à sua

volta, para as outras crianças, mãe e outros adultos, sem manter o contato visual por tempo prolongado.

As estagiárias (E1, E2, E3, E4) tinham montado uma situação com brincadeira de comidinha, com panelinhas, colheres de plástico e patos de borracha (vários tamanhos, sendo o menor de aproximadamente 4x4x3 cm) e V tinha começado a participar da situação.

- 1- V mexe panelinha com colher, em movimentos circulares (não há nada dentro da panela).
  - 2- E1- *Hum..Que gostoso!* (“provando” a comidinha da panela)
  - 3- E2 – *O que você está fazendo pra gente comer?* (referindo-se à “comidinha” que V está “preparando”).
  - 4- V olha para E1, apóia a panelinha que está segurando na cadeira e nua a mexer na panelinha com a colher.
  - 5- E3- *Põe no pratinho. Vamos servir agora.*
  - 6- V continua a mexer na panelinha com a colher.
  - 7- E3- *Hum..*(referindo-se ao “sabor” da comida).
  - 8- V mexe a panelinha e olha para a direção em que as outras crianças estão brincando.
  - 9- E3- *Tá todo mundo esperando, hein, sua comidinha. Ó, o patinho tá esperando* (indicando o patinho que está na cadeira).
  - 10- V olha para o patinho.
  - 11- E1 pega uma colher, a coloca na panelinha que V mexe e “prova a comidinha” (leva colher bem perto da boca e simula um abocanhar).
  - 12- E2 pega um garfo, a coloca na panelinha que V mexe e “prova a comidinha”.
  - 13- E3 pega um garfo, a coloca na panelinha que V mexe e “prova a comidinha”.
  - 14- E4 pega uma colher, a coloca na panelinha que V mexe e “prova a comidinha” (12, 13 e 14 com movimentos de alimentação semelhantes a 11).
- (de 11 a 14, V mantém-se mexendo a panelinha e dirigindo olhares esporádicos às estagiárias).
- 15- E3- *Hum..Que delícia, mas tá muito boa essa sua comida. Todo mundo já comeu?* (provando a “comida” feita por V e aparentando encerrar a sequência de “alimentação”).
  - 16- V continua mexendo a panelinha.
  - 17- V pega a colher que estava mexendo a panela e a leva em direção a própria boca- abre a boca, mas não introduz a colher, o movimento é bastante semelhante ao das estagiárias (enquanto faz a ação olha para E1).
  - 18- E3- *Hum!* (referindo-se ao “sabor” da comida).
  - 19- E4- *Ah, faltava ela, né?*(aparentando surpresa diante da iniciativa de V se “alimentar”).
  - 20- E1- *Tá bom? Tá gostoso, né?* (V olha para E1).
  - 21- E1- *Dá pro patinho.* (apontando e tocando no patinho menor. E1 pega uma colher de uma panela que estava na cadeira e leva ao bico do patinho menor, permanecendo algum tempo com a colher no bico do patinho).
  - 22- V pega a colher que estava na panelinha e dá comida para o patinho- com movimentos semelhantes ao de E1- Ao levar a colher ao bico do pato, o fez com a força adequada, o movimento teve o “alvo” atingido (habilidade motora) na primeira

tentativa, e, quando a colher chegou ao bico do pato, V esperou um momento para retirá-la (como se estivesse esperando o patinho se alimentar).

## **Análise**

### **-Modos de brincar**

V faz movimentos convencionais de “preparar comidinha”, segurar a colher, realizar movimentos circulares ao mexer a “comidinha” na panela (1,4,6,8,16,17), sem pistas imediatas de qualquer adulto durante o grupo para essa ação.

Nos turnos 11 a 14, estagiárias simulam a ação de comer, e, no 15, E3 faz um comentário sobre a “comidinha” e pergunta se todos já comeram. V (16, 17) coloca a colher em sua boca, parecendo responder aos modelos (11 a 14) e pistas (15) das estagiárias, de forma a assumir “sua vez” na sequência de alimentação, recebendo aprovação das estagiárias (18, 19, 20).

E1 dá modelo para que V sirva comida para o pato menor (21) e V atende (22), repetindo com precisão o modelo de E1.

Observa-se, assim, que V apresenta vários usos convencionais dos objetos: preparar comida (sem pista), alimentar-se (após modelo das estagiárias sobre modo de “comer faz de conta” e de pista sobre sequência de alimentação) e alimentar o pato menor (após modelo de uma forma mais demorada de alimentação, mantendo a colher junto ao bico do pato, seguido de forma bastante precisa).

### **-Competências Linguísticas**

Análise em relação aos aspectos semânticos e pragmáticos (compreensão de linguagem e de modelos apresentados):

Em relação à pergunta de E2 (3), a atuação de V olhando para E1 (4) não deixa claro se ela entendeu a pergunta. Em relação à sugestão de E3 de servir a comida (5), não há indicadores de compreensão de V (6, 8).

E3 repete a sugestão (9) e V olha para o patinho (10). Não fica claro se a criança olha para o pato por ter escutado a palavra ou por ter compreendido o enunciado completo.

Após a sequência de modelos (11 a 14), e depois de alguns segundos, V atende à sugestão (17) com movimentos semelhantes aos do modelo, mostrando compreensão das pistas dadas pelas estagiárias de como se alimentar. Parece mostrar, também, compreensão de que todos participantes da cena haviam se “alimentado” e de que ela era a única que não havia simulado a ação de “comer”, uma vez que, quando E3 pergunta se todos haviam comido (15), V leva a colher próxima à sua boca, se “alimentando” (17) alguns segundos depois.

E1 faz a sugestão de “alimentar” o pato (21) e V parece compreender a requisição, levando a colher até o bico do pato e mantendo a colher próxima a este por um tempo, como se esperasse este se alimentar (22).

Em relação aos aspectos sintáticos e morfológicos, não foi possível analisá-los por V não ter apresentado linguagem oral no episódio.

Apesar da ausência de linguagem oral, competências lingüísticas puderam ser observadas por meio de elementos não orais presentes na linguagem de V. Mesmo existindo dúvida em relação à compreensão de V em alguns turnos, percebe-se que a criança mostrou-se atenta e envolvida com a atividade ao longo do episódio, dando respostas e crescentes indícios de compreensão da fala das estagiárias.

### **-Competências Sociais**

Ao analisar o olhar de V, quando E1 (2) e E2 (3) falam com a criança, ela se volta, por alguns instantes, para E1, e depois volta a olhar para a panelinha.

Em relação à sugestão de E3 (5), V não olha e não dá outros sinais de percepção da mesma. E3 insiste no contato (7), e V olha para outras crianças na sala (8).

Com maior tempo de contato de V com as estagiárias, o olhar e atenção de V parecem focalizar-se mais na situação e pessoas, como nos turnos 9 e 10. Nestes turnos, a criança colabora com o adulto. No momento em que E3 fala do patinho, V olha diretamente para o patinho de borracha que estava ao seu lado, o mesmo indicado pela estagiária (9,10).

Nos turnos seguintes, V olha diretamente para as estagiárias que falam com ela (17, 20). E além do olhar, V executa a ação correspondente com as sugestões e falas de E3 e E1 (17, 22).

Ao longo do episódio, V aumenta seu contato visual com os adultos e sua cooperação com as estagiárias. V passa a responder às pistas/modelos oferecidos pelas estagiárias, mostrando uma valorização do saber do adulto.

A análise do episódio permitiu a identificação de competências e habilidades em Viviane. A interação social e as trocas comunicativas com as estagiárias permitiram falar de um aumento na complexidade do uso dos objetos, com seguimento de modelos e uso convencional dos mesmos (“preparar a comida” e “alimentar o pato”). A interação caracterizou-se por aumento na troca de olhares e por indícios de compreensão da fala e da “cena” de alimentação, que constituiu uma sequência, na qual V se incluiu ao final.

A análise completa dos episódios, nas quatro sessões de grupo de que V participou, confirmou a tendência de maior participação nas atividades e de responsividade aos adultos. A mãe ainda permanecia nas sessões, embora mais afastada que antes, e a interação com as estagiárias era cada vez mais elaborada.

Na discussão do caso, ao final do semestre, definiu-se pelo encaminhamento para terapia fonoaudiológica de linguagem (individual) e orientação para o ingresso da criança em escola regular. Depois de dois anos de início do acompanhamento de V na instituição, a criança estava apresentando linguagem oral, e mantendo interações em que a expressividade facial era semelhante à de crianças com desenvolvimento típico. Foi, então, encaminhada para atendimento em Motricidade Oral.

A observação de Viviane durante o contexto do brincar e a forma de análise realizada do episódio transcrito permitiu a observação de diversas competências no modo de brincar, na linguagem e no social da criança.

O brincar foi uma atividade que permitiu observar o manuseio de objetos em vários níveis de complexidade, conforme destacado por Rodriguez & Moro (1999). No caso de Viviane, foi possível identificar competências, principalmente, devido à complexidade de seu manuseio de objetos e formas de brincar. O manuseio de objetos da forma convencional foi um indício de habilidades, que juntamente com os olhares que dirigia às pessoas que falaram com ela, demonstraram que apesar de não se expressar oralmente a criança interagiu com o mundo ao seu redor.

O uso convencional dos objetos, na categoria modos de brincar, indicou uma apropriação da criança do que ocorreu à sua volta. Essa apropriação pôde ser observada quando Viviane fez manuseios convencionais baseada em suas experiências anteriores (sem pistas) e nos manuseios realizados com pistas imediatas de adultos. No manuseio convencional sem pistas, o brincar pode ser considerado como uma forma de representar o mundo, sendo um lugar onde conhecimentos de alimentação podem ser transpostos para brincadeiras, como observado no manuseio convencional da colher e do preparo de “comida”.

O manuseio convencional com pistas, mesmo que induzido por adultos, foi uma situação em que Viviane mostrou potenciais em desenvolvimento. O papel do adulto e das estagiárias no episódio foi de estimular o manuseio de objetos mais complexo e incentivar a interação da criança com outros sujeitos, para que assim fosse avaliada a linguagem e observadas ações que a criança era capaz de realizar com a ajuda do outro. É importante destacar que apesar da pista imediata dada pelos estagiários, Viviane já possuía algum conhecimento sobre o uso dos objetos em cena, pois a criança provavelmente não seguiria o mesmo modelo somente pela pista oferecida por pessoas pouco conhecidas dela. O fato de Viviane aceitar as pistas oferecidas mostra a atenção da criança às pessoas com quem interagia e também os potenciais que apresenta. A observação dos potenciais fundamenta-se no conceito da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), desenvolvido por Vygotsky (1998). A aplicação desse conceito permite ao profissional observar, além das ações que a criança é capaz de realizar sozinha, as habilidades que ela apresenta quando recebe a ajuda e incentivo do outro para realizar atividades. A observação das ações da criança no momento em que recebe ajuda do outro, traz indícios sobre os potenciais e desenvolvimento que a mesma possa vir a apresentar no futuro, proporcionando ao profissional elementos para o

planejamento terapêutico, com destaque aos potenciais a serem estimulados nas terapias.

A análise do episódio de Viviane permitiu a observação de diversos aspectos que não seriam considerados se somente a linguagem oral tivesse sido analisada na categoria de competências linguísticas. A definição dos aspectos de linguagem (fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos) por Acosta et al (2003) auxiliou na análise do episódio e na identificação de competências linguísticas mesmo sem a fala. Por terem sido raras as situações de linguagem oral da criança, as competências linguísticas foram identificadas principalmente por meio da análise semântica e pragmática. Esses aspectos permitiram caracterizar a linguagem de Viviane, que ocorreu, principalmente, através das ações contextualizadas com crescentes indícios de compreensão das propostas e representação de cenas, do respeito aos turnos de interação e do contato visual com o interlocutor.

Na visão sóciointeracionista, pressupõe-se a observação da linguagem em seu contexto, considerando o tempo, o local, os interlocutores e o diálogo (Franchi, 1977). No caso de Viviane, a observação no contexto do brincar, uma atividade comum a maioria das crianças, permitiu a observação da linguagem e de competências sociais em uma situação interativa mais próxima como a que ocorre no dia-a-dia. A análise do contexto em que a criança estava envolvida durante a observação também favoreceu a compreensão de suas competências. Por exemplo, no início da sessão grupal a atitude de Viviane de manter-se próxima à mãe é aceitável, pois até o momento a criança nunca havia estado naquele local e não havia tido contato com as pessoas presentes na sala. Com o decorrer da sessão e o maior contato com as estagiárias, a criança passou a aceitar propostas de brincadeiras e interagir através do contato visual e alternância de turnos.

A análise do episódio indicou o brincar com a presença de várias crianças e adultos, como um ambiente favorecedor para a identificação de competências em Viviane, conforme destacado por Laplane, Batista & Botega (2007). Por mais que, inicialmente, a criança se mostrasse um pouco acanhada e ficasse próxima de seus acompanhantes (provavelmente pela clínica ser um ambiente novo), em pouco tempo a maioria se afastou dos pais e passou a interagir com os brinquedos e estagiários de Fonoaudiologia. Apesar da ausência ou do pouco uso da linguagem oral, a criança demonstrou por meio de brincadeiras e da interação com adultos, competências muitas vezes desconsideradas por outros, que geralmente constroem uma imagem baseada nas “faltas” e “impossibilidades”, conforme descrito por Pinto e Góes (2006).

Ao ressaltar as competências de crianças que na maioria das vezes são caracterizadas por suas impossibilidades, o profissional poderá vislumbrar o potencial da criança em questão e assim, incentivar o desenvolvimento dessas habilidades em aquisição. Dessa forma, é importante que estas crianças sejam vistas e caracterizadas pelas suas competências e não somente por suas incompetências (Batista et al, 2006). É uma das formas em que profissionais podem identificar essas habilidades é através do contexto do brincar, utilizado e relatado nesse estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na observação de Viviane e de outras crianças em contexto grupal e situações do brincar, pôde-se focar a atenção nas competências e habilidades presentes, que foram propiciadas pelas propostas diversificadas de interação e manuseio de objetos. Dessa forma, foi dada ênfase nas capacidades e competências apresentadas pelas crianças, mesmo que pouco frequentes e em início de desenvolvimento.

Os aspectos pragmáticos foram especialmente relevantes para a caracterização da linguagem no caso de Viviane, que não apresentou linguagem oral. A presença da pragmática e de aspectos não-verbais nestas crianças foram considerados indícios da habilidade lingüística que apresentam.

Mesmo apresentando um atraso na aquisição e desenvolvimento de linguagem, foi possível identificar competências que indicassem o desenvolvimento lingüístico em Viviane. Dessa forma, o brincar foi considerado um contexto indicador de desenvolvimento e os modos de brincar especialmente relevantes para caracterizar as competências lingüísticas e sociais em crianças com queixas de alterações de linguagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, V. M.; MORENO, A.; RAMOS, V.; QUINTANA, A.; ESPINO, O. *Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento lingüístico infantil*. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo : Hucitec / Petrópolis : Vozes, 1987.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, C.G.; CARDOSO, L.M.; SANTOS, M.R.A. Procurando “botões” de desenvolvimento: avaliação de crianças com deficiência e acentuadas dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, v.11, n.3, p.297-305, 2006.

BATISTA, C.G.; ZERBETO, A.B. Play as indicator of development in preschool children. *Inclusive and Supportive Education Congress: Promoting Diversity and Inclusive Practice*. 2010. Belfast. Book of Abstracts: 1 – 6.

CAMAIONI, L. *L' interazione tra bambini*. Armando Armando: Roma, 1980.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, v.7, n.1, p.181-88, 2002.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva do sujeito. In: *Almanaque 5-Cadernos de Literatura e Ensaio*. Editora Brasiliense: São Paulo, 1977. p. 9-27.

GÓES, M. C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, v.20, n.50, p.9-25, 2000.

GRANDIN, A. B. *Aspectos do desenvolvimento da linguagem de um grupo de crianças com síndrome de down em contexto terapêutico grupal*. [Dissertação] Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2010. 122 p.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G.; BOTEGA, M. B. S. Grupo de Avaliação e Prevenção de Alterações de Linguagem. In: SANTANA A. P.; BERBERIAN A. P.; MASSI G.; GUARINELLO, A.C., Org(s). *Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações*. São Paulo: SUMMUS, 2007. p. 164-87.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.12, n.1, p.11-28, 2006.

RODRIGUEZ, C., MORO, C. *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós, 1999.

SCARPA, E.M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs) *Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 143-70.

SILVA, M. A.; BATISTA, C. G. Mediação semiótica: estudo de caso de uma criança cega, com alterações no desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.20, n.1, p.148-56, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.