



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

SAULO DE TARSO DA SILVA OLIVEIRA

**MEDIAÇÃO DO BRINQUEDO NA COMUNICAÇÃO COM CRIANÇAS COM
TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA**

Maceió
2019

SAULO DE TARSO DA SILVA OLIVEIRA

**MEDIAÇÃO DO BRINQUEDO NA COMUNICAÇÃO COM CRIANÇAS COM
TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Prof^a. Orientadora: Dr^a.Nadja Maria Vieira Silva.

Maceió
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

O48m

Oliveira, Saulo de Tarso da Silva.

A mediação do brinquedo na comunicação com crianças com transtorno do espectro autista / Saulo de Tarso da Silva Oliveira. – 2019

123 f. : il. color.

Orientadora: Nadja Maria Vieira da Silva.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2019.

Inclui bibliografias.

Anexos: f. 82-111.

1. Transtorno do espectro autista. 2. Transtornos da comunicação. 3. Brinquedos terapêuticos. 4. Psicologia cultural. I. Título.

CDU: 159.922.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGP

TERMO DE APROVAÇÃO

SAULO DE TARSO DA SILVA OLIVEIRA

Título do Trabalho: "A mediação do brinquedo na comunicação com crianças com transtornos do espectro autista".

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Prof. Dra. Nadja Maria Vieira da Silva (PPGP/UFAL)

Examinadoras:

Prof. Dra. Carmen Silvia Motta Bandini (UNCISAL)

Prof. Dra. Maria Auxiliadora Teixeira Ribeiro (PPGP/UFAL)

Maceió-AL, 22 de maio de 2019.

AGRADECIMENTOS

O momento de agradecimento é um grande desafio para lembrar-se daqueles que, de alguma forma, direta ou indireta, realizaram para a contribuição da construção desse trabalho. Que foi possível com a ajuda de muitas pessoas, portanto, registro aqui a todos os sinceros agradecimentos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa – FAPESP por todo o incentivo à pesquisa.

Em particular, quero agradecer aqui aos meus pais, Marta e Kosciusko, que são as pessoas fundamentais para toda a base da educação e da realização de mais um sonho. E, principalmente a minha mãe Marta, por ter me aturado toda a minha irritabilidade esse tempo em casa.

À minha irmã Kerolayne, que por muitas vezes, atendeu ao telefone e me escutou todas as minhas ansiedades, angústias, e, principalmente, em ter compartilhado também todas as vitórias comigo até aqui, ela foi, sem dúvida, uma das pessoas que mais acreditou no meu potencial e dividiu comigo todos esses sonhos. Ao meu cunhado Laerte “lalinha”, por também ter me ouvido e com seus sábios conselhos (de monge, rs) ter reforçado positivamente nessa caminhada.

À minha Tia Cida, por ser referência da área acadêmica na minha família, por toda garra e luta enfrentada que são exemplos para mim, quero registrar os meus agradecimentos.

Agradeço aos meus amigos por compreenderem a minha ausência durante todo esse tempo desse processo. Ao amigo em especial, Aguiario Pimentel, por longas noites ter me ajudado, ter tirado várias dúvidas e cedido do seu tempo e companheirismo, registro aqui minha gratidão.

Aos amigos construídos ao longo do mestrado, Mirella, Vanessa, Karla, Helen e Mariana, por ter tornado o ambiente mais leve, com nossas risadas, conversas e companheirismo, sem vocês não teria conseguido ter chegado aqui de uma maneira mais tranquila.

Dedico esse parágrafo especialmente à Mirella Nobre, minha grande amiga que o mestrado me deu, sem dúvida você foi uma das pessoas mais motivadora para dar continuidade a esse processo, obrigado por toda sua paciência e assertividade durante no longas conversas, você esteve presente todo o tempo nesse longo processo do mestrado e ajudou a construir cada vitória, a você Mi, meu muito obrigado!

Agradeço também aos queridos professores, Robson Menezes, Silvana Paula e Carmem Bandini que estiveram presentes na minha história acadêmica, por serem verdadeiros

exemplos de mestres, professores e profissionais que enxergo como exemplo. Obrigado por ter acompanhado aos meus passos e encorajando para o universo maravilhoso da Psicologia. Por também terem adicionado atos de amizade e de afetos aos muitos já praticados. A vocês: obrigado por toda força e torcida!

Por fim agradeço à Profa. Dra. Nadja Vieira da Silva, minha orientadora, que com muita calma e paciência compartilhou muito do seu conhecimento. Ela, sem dúvida, me mostrou outro olhar da Psicologia. Obrigado por aceitar o desafio e abraçar junto comigo a realização deste trabalho. Também agradeço pelas orientações cuidadosas, dedicadas e sem medida de esforços da sua parte. Você me ensinou muito, e, sem dúvida, as nossas orientações foi um verdadeiro diálogo. Tu és um grande exemplo que inspira e influencia muitos alunos no campo da Psicologia.

*E todos esses que aí estão atravancando
meu caminho. Eles passarão... Eu
passarinho.*

Mario de Quintana

RESUMO

Apresenta-se aqui uma investigação sobre o papel do brinquedo na comunicação com crianças com Transtornos do Espectro Autista - TEA. A motivação para essa investigação foi diversificar formas de produção de conhecimento sobre déficits de comunicação configurados nos casos de TEA, alertando-se para limitações do predomínio de pesquisas experimentais clássicas, onde se priorizam explicações baseadas na análise exclusiva do neurodesenvolvimento. Na presente investigação assumimos pressupostos da Psicologia Cultural. Nessa orientação, como alternativa aos procedimentos da pesquisa experimental clássica, adotamos uma estratégia cíclica, entre discussões teóricas e observações empíricas. O objetivo central dessa pesquisa foi investigar a mediação do brinquedo na comunicação durante atividades terapêuticas. Subjacente a definição desse objetivo, há uma reafirmação da relevância dos processos de mediação, apontada na conhecida declaração de Vigotski sobre a origem social dos processos psicológicos. Como consequência dessa origem social foi conferida às discussões da Psicologia Cultural, um status central para os processos comunicativos no desenvolvimento humano. Esse status é reconhecido também na presente pesquisa. Ainda na articulação ampla com pressupostos teóricos, destacamos as explicações de Bakhtin, acerca do endereçamento da linguagem humana e da função de alteridade como aspectos constitutivos do diálogo, processo central na sua análise da relação entre comunicação e desenvolvimento humano. Participaram dessa pesquisa, duas crianças com o diagnóstico de TEA, caracterizadas como não usuárias da fala. No que se refere aos aspectos metodológicos, foi realizado um estudo de casos. Os dados foram registros em vídeos da interação dessas crianças durante atividades terapêuticas envolvendo brinquedos. Esses registros foram realizados, em três diferentes contextos: atividade mediada por brinquedo conhecido, atividade mediada por brinquedo novo sem apelo lúdico e atividade mediada por brinquedo novo com apelo lúdico. Nos resultados discutimos sobre a atenção compartilhada, a função da alteridade e a regulação semiótica, enquanto processos que distinguem uma abordagem da comunicação para a Psicologia cultural daquela caracterizada nas pesquisas experimentais clássicas, que investigam a comunicação a partir das medidas discretas de emissor, mensagem e receptor. A partir da análise da atenção compartilhada, da função de alteridade e da regulação semiótica exploramos uma abordagem dos déficits de comunicação dentro da relação dialógica mediada pelo brinquedo, experimentada pelos atores na comunicação que, nesse estudo, foram às crianças e a terapeuta. A relação dialógica que nos referimos aqui denuncia a insuficiência de análises que não investem esforços para explicar micro processos configurados no olhar para o passo a passo do diálogo, segundo a segundo da alternância de turnos na interação. Observamos nos resultados da presente pesquisa que esses micro-processos são carregados como intensas variabilidades configuradas na interdependência entre os atores que impossibilitam o recorte linear do momento da emissão, da mensagem e da recepção. O enfoque multidimensional nessa variabilidade então, o desafio que abraçamos na presente pesquisa, com o propósito de incentivar uma nova abordagem no debate sobre a produção de conhecimento acerca dos processos comunicativos nos casos de TEA.

Palavras-chave: TEA. déficits de comunicação. mediação do brinquedo. Psicologia Cultural.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the role of toys in communication with children with Autism Spectrum Disorder - ASD. The motivation for this research was to diversify forms of production of knowledge about communication deficits configured in the cases of ASD, alerting to limitations of the predominance of classic experimental research, where prioritized explanations based on the exclusive analysis of neurodevelopment. In this orientation, as an alternative to the procedures of classical experimental research, we adopt a cyclical strategy, between theoretical discussions, empirical observations and assume the assumptions of Cultural Psychology. The central objective of this research was to investigate mediation of the toy in communication during therapeutic activities. Underlying the definition of this objective, there is a reaffirmation of the relevance of mediation processes, pointed out in the well-known statement of Vigotski on the social origin of psychological processes. The objective of social socialisconference conferenced as discussions of Cultural Psychology status to non communements for human human development. This status is also recognized in this research. Still in the broad articulation with theoretical presuppositions, we highlight Bakhtin's explanations about human language addressing and the function of alterity as constitutive aspects of dialogue, a central process in his analysis of the relationship between communication and human development. Two children with the diagnosis of ASD, characterized as non-users of speech, participated in this study. Regarding the methodological aspects, a case study was carried out. The data were recorded in videos of the interaction of these children during therapeutic activities involving toys. These records were carried out in three different contexts: activity mediated by known toy, activity mediated by new toy without playful appeal and activity mediated by new toy with playful appeal. In the results we discuss shared attention, the function of alterity and semiotic regulation, as well as processes that distinguish a communication approach to cultural psychology from that characterized in the classic experimental researches that investigate the communication from the discrete measures of emitter, message and receptor. From the analysis of shared attention, the function of alterity and semiotic regulation, we explored an approach of the communication deficits within the dialog mediated by the toy, experienced by the communication actors that in this study were the children and the therapist. The dialogical relationship that we refer to here denounces the insufficiency of analyzes that do not invest efforts to explain micro-processes configured in the look at the step by step of the dialogue, according to the second of the alternation of turns in the interaction. We observed in the results that these micro-processes are loaded as intense variability configured in the inter-dependence between the actors that make it impossible to linearly cut the moment of the emission, the message and the reception.

Keywords: ASD. communication deficits. mediation of the toy. Cultural Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – brinquedos da Criança C1 – 43

Figura 2 – brinquedos da criança C2 – 44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produções científicas selecionadas sobre a comunicação em crianças com TEA na perspectiva neurocomportamental. – 21

Tabela 2: Produções científicas encontradas sobre a comunicação em crianças com TEA na perspectiva da Psicologia histórico cultural. – 27

Tabela 3: Quantitativo de vídeos analisados por criança - 47

Tabela 4: Quantitativo de vídeos analisados por criança - 47

Tabela 5– brinquedo conhecido da criança 1 - 50

Tabela 6 - brinquedo novo com apelo lúdico da criança 1 – 54

Tabela 7 – brinquedo sem apelo lúdico da criança 1 - 58

Tabela 8 – brinquedo conhecido da criança 2 - 63

Tabela 9 - brinquedo novo com apelo lúdico da criança 2 - 67

Tabela 10 – brinquedo novo sem apelo lúdico da criança 2 - 70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Classificação dos textos publicados no intervalo de 2000 – 2017, de acordo com as bases levantadas – 19

Gráfico 2 - Classificação dos textos publicados no intervalo de 2000 – 2017, de acordo com as abordagens analisadas. - 20

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AMA – Associação dos Amigos Autistas de Alagoas
- APA – Associação Americana de Psicologia
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BVS – Biblioteca Virtual em Saúde
- CAA – Programa de Comunicação Alternativa
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CSA – Comunicação Alternativa Suplementar
- DSM – V – Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
- EME – extensão média do enunciado
- LB – Linha de Base
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- PAS – participantes alunos
- PECS - Picture Exchange communication system
- PFS – Participantes familiares
- PROCAAF – Programa de Comunicação Alternativa Ampliada e Familiar
- SCIELO – *Scientific Electronic Library online*
- TDAH – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
- TEA – Transtorno do Espectro Autista
- TID – Transtorno Invasivo de desenvolvimento
- TOC – Transtorno obsessivo compulsivo

SUMÁRIO

1- CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2- TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS GERAIS	17
2.1. <i>Déficits</i> de Comunicação no Espectro Autista.....	18
2.2- Comunicação nos casos de TEA: Uma revisão bibliográfica	19
2.2.1 Análises dos artigos com pesquisas experimentais.....	22
2.2.2 Comunicação nos casos de TEA numa perspectiva da Psicologia Cultural.....	27
3- DESENVOLVIMENTO HUMANO E COMUNICAÇÃO.....	34
3.1- Mediação Instrumental e Simbólica.....	35
3.2- Bakhtin e seu Duplo.....	37
3.3 - A alteridade na mediação simbólica no diálogo	38
3.4- O brinquedo como mediador na comunicação	40
3.5- Atenção compartilhada, Intersubjetividade e Comunicação mediada por brinquedo.....	40
4- METODOLOGIA.....	43
4.1. Participantes.....	43
4.2. Caracterização dos Participantes.....	43
4.3- Procedimentos de construção dos dados: videografia.....	44
4.4 Procedimentos de Análise dos Vídeos.....	45
4.5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
5. A MEDIAÇÃO DO BRINQUEDO NA COMUNICAÇÃO DE PESSOAS COM TEA....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS.....	82
ANEXO 1 – CRIANÇA C1	82
TRANSCRIÇÃO 1 – C1: ATIVIDADE COM BRINQUEDO CONHECIDO.....	82
TRANSCRIÇÃO 2 – C1: ATIVIDADE BRINQUEDO NOVO COM APELO LÚDICO	84
TRANSCRIÇÃO 3 – C1: ATIVIDADE BRINQUEDO NOVO SEM APELO LÚDICO	86
ANEXO 2 – CRIANÇA C2	90
TRANSCRIÇÃO 4 – C2: ATIVIDADE COM BRINQUEDO CONHECIDO.....	90
TRANSCRIÇÃO 5 – C2: ATIVIDADE COM BRINQUEDO NOVO COM APELO LÚDICO.....	96
TRANSCRIÇÃO 6 – C2: ATIVIDADE COM O BRINQUEDO NOVO SEM APELO LÚDICO.....	103

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, com a revisão de parâmetros para o diagnóstico do autismo, quando se decidiu pelo termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), observa-se um aumento de demandas para os profissionais nas áreas da Terapia Ocupacional, da Educação e da Psicologia, relacionadas com a elaboração de conceitos e construção de métodos e materiais para o trabalho com as pessoas com esse diagnóstico. Nessas demandas, incidem o desafio de compreender e trabalhar para diminuir os *déficits* de comunicação e interação social típicos dos casos de TEA.

Assumimos, então, como problema que motivou e justificou a presente investigação, a insuficiência de informações sobre os *déficits* de comunicação, principal parâmetro na caracterização do espectro autista. Observamos que as informações, que circulam entre pesquisadores e terapeutas que atuam com demandas desse diagnóstico, foram geradas a partir da análise exclusiva do neurodesenvolvimento. Todavia, os processos comunicativos humanos incluem aspectos no seu funcionamento que escapam às funções neurológicas propriamente ditas. Além disso, o conceito de comunicação, assim como o seu papel no desenvolvimento humano, ainda não alcançou um consenso entre os produtores de conhecimento científico, nem entre os profissionais que atuam diretamente com pessoas com TEA. A comunicação permanece ainda caracterizada por uma natureza complexa, que desafia o esclarecimento sobre processos emergentes na relação entre o organismo humano e o ambiente cultural e simbólico. Por essa razão, a análise exclusiva de aspectos neurológicos não é suficiente para explicar os *déficits* de comunicação configurados nos casos de TEA.

Incentivamos aqui, o investimento em outras formas de análises, em que se utilizem parâmetros teóricos e metodológicos alternativos àqueles praticados nas pesquisas experimentais clássicas em que se têm divulgado, predominantemente, informações sobre medidas discretas e dimensões biológicas da comunicação humana. O propósito das análises alternativas, direção assumida na presente pesquisa, é explicar a comunicação humana preservando-lhe suas características complexas exercidas na vida cotidiana, por ser constituída nas atividades culturais e mediada por operações de natureza simbólica. Com esses pressupostos em mente, a partir da presente investigação exploramos uma discussão acerca da dimensão cultural dos processos comunicativos em que se envolvem pessoas com o diagnóstico de TEA.

O nosso cenário de investigação foi à comunicação durante o atendimento terapêutico de crianças. Consideramos que, nesses atendimentos (incluindo-se diferentes áreas, como por exemplo, Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Pedagogia) os profissionais dependem dos processos comunicativos para realizar atividades planejadas com fins específicos. No entanto, muitas vezes, os problemas da comunicação impedem que esses terapeutas consigam o alcance dos objetivos das atividades planejadas.

Um aspecto que destacamos nos cenários terapêuticos voltados para crianças diagnosticadas com TEA é a presença de brinquedos, que fazem parte das atividades, na tentativa de favorecer a comunicação entre as pessoas envolvidas na atividade. Baseando-nos nessa observação, lançamos um novo olhar para os *déficits* de comunicação configurados nos casos de TEA, avaliando o papel do brinquedo na interação e comunicação durante essas atividades terapêuticas.

O objetivo principal da presente proposta foi investigar a comunicação mediada pelo brinquedo durante atividades terapêuticas envolvendo crianças com o diagnóstico de TEA. Além disso, foram objetivos secundários: I - discutir sobre a função de mediação nos processos comunicativos; II - explorar bases conceituais relacionadas com instrumentos metodológicos numa abordagem cultural dos *déficits* de comunicação típicos dos transtornos do espectro autista; III - refletir sobre a relação entre comunicação, brinquedo e cultura no âmbito dos serviços oferecidos para crianças com diagnóstico de TEA.

Realizamos um estudo de casos de duas crianças com TEA que não faziam uso fala. Analisamos registros em vídeos de atividades terapêuticas mediadas por brinquedos. A expectativa, com essas análises foi apontar explicações para duas questões relacionadas com a comunicação de crianças com TEA: 1- Qual o papel do brinquedo nas situações de comunicação durante atividades no atendimento terapêutico de crianças com TEA? 2- Nessas situações de comunicação a criança diagnosticada com TEA exerce a função da alteridade? Assumimos, de antemão, que na busca por essas explicações foram considerados argumentos e afirmações de Vigotski (1991, 2001) e Bakhtin (1981, 1997, 2006).

2 TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS GERAIS

Nas últimas décadas aumentou o número de casos de indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autismo (SCHECHTER; GREYER, 2008). No Brasil, estima-se que cerca de 1% dos brasileiros são diagnosticados com TEA. Para Onzi e Gomes (2015), TEA é uma síndrome comportamental considerada de difícil definição, pois não há meios exatos para comprovar sua etiologia ou padrão exato de sintomas. Para Menezes e Amorim (2015), não há formas ou meios que possam comprovar esse transtorno, embora seja considerado um consenso entre pesquisadores que existe no espectro autista uma incapacidade para relacionamento com outras pessoas, associada às dificuldades no desenvolvimento linguístico, a resistência ao aprendizado e a não aceitação de mudanças de sua rotina, fatores que dificultam sua interação social.

A expressão autismo foi utilizada pela primeira vez por Bleuler em 1911, para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004). Por volta de 1943, Kanner acompanhou 11 (onze) casos de crianças e observou que elas possuíam características comportamentais em comum que destacou como dificuldades para estabelecer contatos afetivos, distúrbios de linguagem e resistências às mudanças. Em sua abordagem etiológica, Kanner definiu essas características como distúrbio autístico do contato afetivo (MENEZES; AMORIM, 2015; GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Na literatura sobre esses transtornos (TAMANAH; PERISSINOTO; CHIARI, 2008), menciona-se que, em 1944, Asperger definiu a Psicopatia Autística referindo-se a uma manifestação de transtornos de interação social severo, desenvolvimento motor desajeitado, incidente no gênero masculino. Para o aprofundamento dessa definição esse pesquisador utilizou histórico familiar, características físicas, resultados de testes de inteligência e análise do desempenho comportamental. Comenta-se, ainda, nessa literatura que, embora as observações de Asperger e Kanner sejam caminhos iniciais na caracterização do autismo infantil, essas ideias ainda são muito controversas.

Gadia, Tuchman e Rotta (2004) reforçam o reconhecimento sobre as dificuldades para a caracterização do autismo e destacam:

Autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. A apresentação fenotípica do autismo pode ser influenciada por fatores associados que não necessariamente seja parte das

características principais que definem esse distúrbio. Um fator muito importante é a habilidade cognitiva (p.83).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais V (2014), no espectro autista, as crianças possuem dificuldades sobre o entendimento das regras de convívio social e de retratação social. Ainda de acordo com esse manual, os sintomas aparecem em crianças a partir de 01 (um) ano e 03 (três) meses; esses são: agressividade, irritabilidade, desatenção e estereótipos, em sua comorbidade; em alguns casos, observam-se deficiência intelectual, transtorno de déficit de atenção – TDAH, ansiedade, transtorno obsessivo compulsivo - TOC, epilepsia, distúrbio do sono e depressão.

2.1 Déficits de Comunicação no Espectro Autista

No âmbito do conhecimento produzido sobre o espectro autista, os *déficits* de comunicação têm sido o foco principal (LIMA *et al*, 2010; FERNANDES *et al*, 2008; BANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013; TOGASHI; WALTER, 2016; REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016) destacando-se as dificuldades na área social e suas implicações na interação social e nas funções psicológicas superiores. Para Reis, Pereira e Almeida (2016), as alterações da linguagem e na comunicação de crianças com TEA são efeitos de suas dificuldades na consideração ao outro no processo comunicativo visto que nessas condições, são configuradas formas comunicativas pré-simbólicas. Banini, Sifuentes e Bosa (2013) observaram que quanto maior o comprometimento cognitivo da criança com TEA, maior é a tendência de ela manter-se isolada, excluindo a possibilidade de brincar, de ser espontânea, carência frequente nas manifestações de ecolalia (repetições na fala). E Braga e Rossi (2016) comentam que “os prejuízos advindos da limitação na área da linguagem são descritos como aqueles que mais angustiam os pais e os profissionais que trabalham com o autismo” (p.2).

Constata-se, então, que muitos estudos apontam para os *déficits* de comunicação e linguagem de crianças com TEA. Além disso, também é reconhecido que esse é o principal parâmetro para prognósticos e intervenções (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016). Mas há também outros autores que problematizam essa tendência para assumir esses *déficits* como aspecto essencial ao diagnóstico. Nessa problematização esses autores alertam sobre dificuldades para se definir parâmetros apropriados à avaliação de processos comunicativos. Sobre esses problemas, Braga e Rossi (2016) declaram:

A inabilidade para representar, simbolizar ou generalizar pode ser atribuída às crianças com este diagnóstico, sem considerar a individualidade e sem analisar as

interferências *que o outro social exerce nos processos de desenvolvimento dessas funções* e no comportamento destes sujeitos (p.10; grifo adicionado).

Há várias implicações possíveis para explicações sobre os *déficits* de comunicação configurados nos casos de TEA, quando se considera os processos exercidos de mediação simbólica e a dimensão exercidos pelo *outro no diálogo*. Destaca-se aqui que, de forma ampla, nessas implicações acende-se uma denúncia acerca da inadequação de instrumentos de análise de comunicação que não assumam *a relação entre os interlocutores como uma unidade funcional*. Isto significa dizer que, o nível de deficiência atribuído aos estilos de comunicação de pessoas com TEA pressupõe também as dificuldades dos seus interlocutores ao envolverem-se em processos simbólicos atípicos, idiossincráticos e desconhecidos. É fato que o cenário comunicativo integra essas duas formas de manifestação de dificuldades: da pessoa com TEA e do interlocutor que o caracteriza como portador de uma comunicação deficiente.

Em resumo, quando consideramos os processos de mediação na comunicação, mais especificamente a mediação simbólica, despertamos outros aspectos na análise dos *déficits* de comunicação nos casos de TEA, como por exemplo, os conceitos que fundamentam os conhecimentos e as práticas de profissionais, os métodos de produção de conhecimento científico sobre esse tema, os materiais utilizados em práticas de educação e atendimento terapêutico e, fundamentalmente, o papel do outro, aquele que atua na interlocução com uma pessoa com TEA.

A análise que nos ocupamos nessa pesquisa se caracterizou como uma abordagem multidimensional fundamentada, principalmente, em pressupostos defendidos por Vigotski e Bakhtin sobre a comunicação humana, destacando-se os processos de mediação e as relações dialógicas subjacentes, enquanto questão central para o desenvolvimento humano. Esses pressupostos foram refletidos nos contextos empíricos de comunicação entre uma criança com TEA e terapeuta que focalizamos. Com essa análise construímos cenários teórico-metodológicos alternativos à produção de conhecimentos sobre os *déficits* de comunicação na medida em que assumimos uma unidade de análise complexa, *a relação* terapeuta-criança, a partir do olhar para os processos subjacentes a mediação do brincar durante as atividades terapêuticas.

2.2 Comunicação nos casos de TEA: Uma revisão bibliográfica

Tendo em vista que o interesse central desta pesquisa foi à produção de conhecimento sobre os *deficits* da comunicação configurados em casos de TEA, consideramos necessário um levantamento da literatura sobre o tema em periódicos. Definimos para esse levantamento, o período de 2000 até 2017 nas bases de dados: CAPES, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Os descritores utilizados foram: comunicação e autismo; linguagem e autismo; autismo e neurodesenvolvimento. Uma apreciação inicial dos textos levantados mostrou que o descritor “autismo e neurodesenvolvimento” direcionou a indicação de textos com conteúdos sem informações relevantes para o presente estudo. Então, alteramos esse descritor, associando-o com outras palavras-chave, da seguinte forma: (a) linguagem, neurodesenvolvimento e autismo, (b) comunicação, neurodesenvolvimento e autismo. O gráfico 1 indica a distribuição quantitativa dos textos em relação a base de dados.

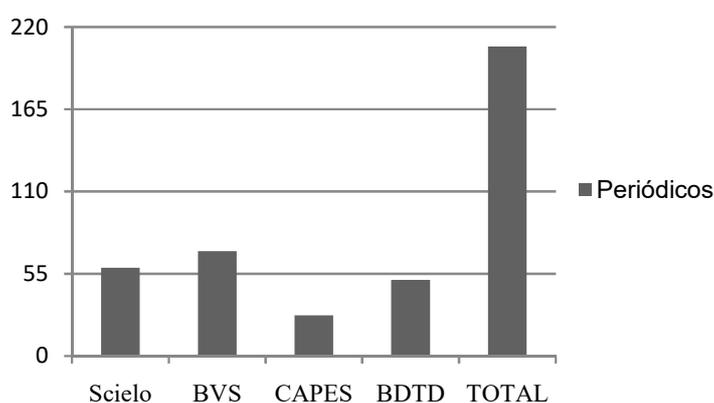


Gráfico 1 – Classificação dos textos publicados no intervalo de 2000 – 2017, de acordo com as bases levantadas.

Foram encontrados para 2217 textos publicados no período de 2000 a 2017. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 200 textos que entraram nos critérios estabelecidos para este estudo. Os critérios gerais para a seleção dos textos foram: presença de um conceito de comunicação; definição dos objetivos da pesquisa; caracterização da metodologia (participantes, procedimento de construção de dados e procedimentos de análise de dados) e indicação de resultados da pesquisa. Foram selecionados todos os textos que apresentaram informações, a partir de pesquisas de campo, sobre a comunicação nos casos de TEA e descartados aqueles que não abordavam esse tema, como, por exemplo, aqueles que assumiam uma ou outra palavra dos descritores, mas se distanciavam no conteúdo e tema dos objetivos da pesquisa. Também foram excluídos os textos duplicados. Nas ocasiões em que não se teve acesso ao texto completo do artigo apreciou-se o resumo, registrando-se o ano de

publicação, a base de dado em que ele foi encontrado e os principais aspectos da pesquisa, destacando-se os objetos e o desenho metodológico. Uma vez encontrado o texto completo do artigo, ampliava-se as anotações.

A etapa seguinte foi a realização da leitura dos títulos e resumos dos textos levantados para uma classificação quanto à abordagem teórica e metodológica para a produção de conhecimento sobre os *déficits* de interação social e comunicação considerada típica para esse diagnóstico. Essa diferenciação diz respeito se foi à pesquisa classificada como uma perspectiva experimental clássica, quando os objetivos estavam voltados para o teste de uma relação de causalidade em fenômenos circunscritos aos *déficits* de comunicação de pessoas com TEA; e pesquisas com metodologias alternativas, quando os objetivos estavam voltados, sobretudo, à análise da participação de aspectos culturais nesses *déficits*. Dentro dessas possibilidades, foram analisadas pesquisas nos campos de conhecimento do Neurodesenvolvimento, da Psicologia Cultural e da Psicanálise. O gráfico 2 indica a distribuição dos textos em relação aos campos dos diferentes campos de conhecimento.

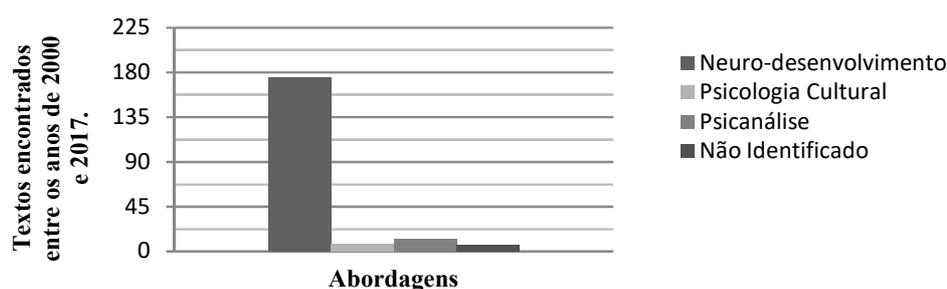


Gráfico 2 - Classificação dos textos publicados no intervalo de 2000 – 2017, de acordo com as abordagens analisadas.

O gráfico 2, indica a total hegemonia da produção de conhecimento baseada no campo do neurodesenvolvimento. Com a finalidade de tecer explicações sobre como os *déficits* de comunicação que se configuram em crianças com TEA são estudados dentro das abordagens neurodesenvolvimentais, selecionamos cinco artigos de maior relevância apontados pelo banco de dados da CAPES. Na Tabela 1, indicamos os títulos e autores dos artigos selecionados. Em seguida analisamos esses artigos a partir dos critérios mencionados anteriormente que foram: conceito de comunicação, objetivo da pesquisa, procedimentos para construção/coleta de dados e a discussão dos resultados.

Tabela 1: Produções científicas selecionadas sobre a comunicação em crianças com TEA na perspectiva neurocomportamental

Título da pesquisa	Autores
Habilidades pragmáticas, vocabulares e gramaticais em crianças com transtorno do espectro autístico.	Liliane PerroudMiilher; Fernanda Dreux Miranda Fernandes (2009).
Análise das funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico.	Liliane PerroudMiilher; Fernanda Dreux Miranda Fernandes (2006).
Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças.	Lílian Dantas Campelo; Jonia Alves Lucena, Cynthia Nascimento de Lima; Helane Mariza Machado de Araújo; Larissa Gomes de Oliveira Viana; Mariana Martins Lira Veloso; Priscila Izabela Freitas de Barros Correia; Lílian Ferreira Muniz (2009).
Relação entre os aspectos sócios cognitivos e perfil funcional da comunicação em um grupo de adolescentes do espectro autístico.	Carla Cardoso; Fernanda Dreux Miranda Fernandes (2006).
Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo	Cátia Walter; Maria Amélia Almeida (2010).

Fonte: Autores, 2018.

2.2.1 Análises dos artigos com pesquisas experimentais

Na pesquisa intitulada *Habilidades pragmáticas, vocabulares e gramaticais em crianças com transtorno do espectro autístico*, publicada em 2009, na revista *Pro-Fono* Revista de Atualização Científica, as autoras, Miilher e Fernandes, pontuaram que a linguagem ocupa papel em destaque sobre as descrições sobre o diagnóstico do TEA. De acordo com essas pesquisadoras, há dados que apontam que aproximadamente metade das crianças autistas não faz o uso da fala de forma funcional e possuem atrasos persistentes na comunicação; por outro lado, há crianças que fazem o uso da fala de forma similar a normalidade, ainda que apresentem dificuldades à linguagem pragmática.

Nessa pesquisa as autoras definiram comunicação “*como habilidades articulatórias desenvolvidas, a expressão verbal avançada e compreensão de vocabulário de gramática*” (p.310, grifo adicionado). O objetivo da pesquisa foi *analisar os aspectos de evolução funcionais e gramaticais* em três momentos que foram realizadas pelas terapeutas: avaliação inicial, seis meses e doze meses depois de terapia. Realizaram a pesquisa com 10 crianças diagnosticadas com TEA e que frequentam terapia fonoaudiológica no LIF nos Distúrbios do Espectro Autístico do Curso de Fonoaudiologia da FMUSP, com idade média de 7 a 11 anos de idade; todas as crianças eram do sexo masculino e nunca frequentaram terapia fonoaudiológica. Como coleta de dados, para cada criança realizaram-se 03 (três) vídeos, totalizando 30 (trinta) das sessões de terapia. A sessão ocorreu em um ambiente conhecido e

foram utilizados brinquedos que estimulassem a interação comunicativa entre o interlocutor e a criança com TEA. Para a análise pragmática foram considerados 15 (quinze) minutos iniciais de cada sessão.

Os resultados encontrados foram: “Do total de variáveis pesquisadas, as que apresentaram *maior número de correlações* significativas com as demais foram: "EME - palavras": 34 correlações; "verbos": 31 correlações; e "MG - 1", "EME - morfemas" e "percentual de atos interpessoais", com 29 correlações cada um” (MILHER; FERNANDES, 2009, p. 311). As autoras concluíram que a análise realizada pela fala mostrou funcionalidade comunicativa dos sujeitos, entretanto, *o número de participantes limita a generalização dos achados e depende de uma amostra mais homogênea.*

Analisamos outra pesquisa de Milher e Fernandes (2006), que tem o título de *Análise das funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico*, publicada também na revista Pró-Fono. Nessa pesquisa essas autoras definiram a comunicação *como processo do desenvolvimento da linguagem, questões de interações sociais e cognitivas como pré-requisito e habilidade adquirida de atenção compartilhada* (p.240). O objetivo do estudo foi observar as evoluções das comunicações dos adolescentes com TEA nos aspectos sócio-cognitivo e verificar relação entre aspectos sócios cognitivos e o perfil comunicativo. Participaram dessa pesquisa 6 terapeutas.

As pesquisadoras estavam inseridas no programa de aprimoramento profissional em fonoaudiologia dos distúrbios psiquiátricos da infância no curso de especialização. Todas as participantes foram do gênero feminino e não possuíam experiências com crianças diagnosticadas com TEA. Foram utilizados dados de 6 crianças diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista – TEA de cada terapeuta, constituindo 36 pares de análises. A pesquisa utiliza referencial teórico da abordagem teórica pragmática da linguagem. A faixa etária das crianças era de 5 a 16 anos. As sessões foram gravadas por vídeos, com duração de 30 minutos e utilização de brinquedos. A análise do perfil pragmático foi utilizada como base ao Registro de Protocolo Pragmático de Fernandes (2000).

Os resultados foram analisados de forma estatística por meio do Teste *T* de Student para Dados Pareados, para verificar possíveis diferenças entre as médias das variáveis de interesses. O nível de significância que foi adotado para a pesquisa foi de 5%, para a aplicação dos dados estatísticos. As correlações significativas estatísticas apresentaram associação entre vocabulário, gramática e pragmática. Totalizando 46 variáveis, a EME palavras teve maior destaque com 34 correlações. As autoras concluíram que a comunicação é um fenômeno individual que apresentam os pontos de confluência e distanciamento, e mesmo

que as terapeutas estivessem interagindo com crianças com o mesmo diagnóstico não existe homogeneidade de atuação.

Na pesquisa com o título *Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças* publicada em 2009 na revista *CEFAC*, os autores Campelo *et al.* conceituaram o autismo como um transtorno global do desenvolvimento que atinge áreas como linguagem, cognição e interação social. Na definição desses autores a comunicação era “*não só um código com regras a serem seguidos, mas um processo dialógico e cognitivo que são observáveis*” (p. 599). A observação dá oportunidade de avaliar e ter dados quantitativos sobre os possíveis transtornos de desenvolvimento da linguagem em que se preocupa com o funcionamento da linguagem e o processo o interacional com o interlocutor.

O objetivo da pesquisa foi *analisar as habilidades comunicativas verbais e não verbais das crianças*. A metodologia utilizada foi à análise do *perfil comunicativo* de crianças com TEA com elaboração de um protocolo de observação que levou à identificação de 20 categorias funcionais. De acordo com esse protocolo, o processo comunicativo entre a criança e o interlocutor é iniciada e finalizada quando há a troca de turno ou a mudança da atenção. Quanto ao meio comunicativo utilizado e observado, foram os vocais, gestuais e verbais. Foram selecionadas 06 (seis) crianças diagnosticadas com TEA, todas do sexo masculino e estavam em acompanhamento fonoaudiológico e eram alunos de uma escola pública em turmas de educação infantil. Sessões de 30 minutos de terapia fonoaudiológica foram gravadas em VHS e transcritos os atos comunicativos (verbal ou gestual) das crianças com TEA, na interação com o interlocutor ou com o objeto. Os resultados foram apresentados em formas de tabela para *ilustrar os dados percentuais e numéricos dos meios das funções comunicativas registradas em diferentes atos*.

Na pesquisa intitulada *Relação entre os aspectos sócios cognitivos e perfil funcional da comunicação em um grupo de adolescentes do espectro autístico*, publicada em 2006, os autores Cardoso e Fernandes definiram que na comunicação existem vários elementos envolvidos, sendo a efetividade da relação entre emissor e receptor levam-se em conta. O objetivo da pesquisa foi verificar a evolução da comunicação funcional. O modelo de função comunicativa utilizado previa classes de 20 categorias. Foram selecionados 05 adolescentes com média de idade de 11 a 16 anos, com os seguintes critérios: diagnosticado pelo psiquiatra com TEA; sem acompanhamento prévio da linguagem. No método da pesquisa foram estabelecidas situações comunicativas, que eram variáveis conforme as atividades propostas, sejam individuais, sejam em grupo, e escolhidas pelo adolescente ou adulto. Os autores

concluíram que na variabilidade dos ambientes, *os autistas se adaptavam e com isso houve a mudança funcional do perfil comunicativo* e nos aspectos sócio-cognitivos.

Walter e Almeida (2010) na pesquisa intitulada “*Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães e adolescentes com autismo*”, publicada na revista brasileira de Educação Especial, definiram a comunicação “*como ação linguística que envolve a comunicação não verbal, comunicação simbólica, a fala e ação pragmática*” (p.430). Para a pesquisa, foram utilizados sistemas alternativos da comunicação, também chamadas de comunicação suplementar, que são recursos gráficos visuais e/ou gestuais que visam complementar ou substituir a linguagem oral para superar os prejuízos da linguagem.

O objetivo da pesquisa *foi avaliar e aplicar o uso do programa comunicação alternativa no contexto familiar e também capacitar os familiares para utilizar o CAA* com os seus filhos autistas não verbais e com fala não funcional. Fizeram parte do estudo 3 mães e seus filhos com diagnóstico de autismo, não-verbal e fala não funcional, todos com 15 anos de idade. O processo interventivo contou com capacitação teórica e prática das mães utilizando o programa de comunicação alternativa ampliada e familiar – *proCAAF*.

No método, os dados foram coletados em três etapas: questionário com 32 perguntas para conhecer o padrão comunicativo da criança; observação dos comportamentos comunicativos dos filhos no contexto familiar e registro de desempenho no uso de *CAA* pelas mães e pelos filhos. Os resultados indicaram que as mães aprenderam a utilizar avaliação comunicativa alternativa para suprir necessidades da comunicação com seu filho. E os autores concluíram que estudos sobre a utilização do *CAA* em contextos familiares e educacionais precisam ser expandidos para promover a inclusão social.

A breve descrição desses estudos nos viabilizou confirmar a falta de consenso sobre uma definição de comunicação. As cinco pesquisas aqui consideradas trabalharam com conceitos distintos de comunicação. Miilher e Fernandes (2009) se referiram às *habilidades articulatórias* para a expressão verbal e compreensão de vocabulário de gramática. Campelo *et al* (2009) definiram a comunicação numa *perspectiva dialógica*, todavia reduziram o alcance dessa perspectiva aos processos que podem ser observáveis. Cardoso e Fernandes (2006) ratificaram a perspectiva tradicional da comunicação ao defender a efetividade da relação entre emissor e receptor. Por último, Walter e Almeida (2010) circunscreveram a comunicação no âmbito da ação linguística.

Essas pesquisas têm em comum, entretanto, a orientação epistemológica do método. Tratam-se de pesquisas que se baseiam nos princípios gerais para produção de conhecimento científico que se referem à busca por uma causa e pela necessidade de universalização dos

resultados para atender ao critério de cientificidade. Por essa razão, encontramos, por exemplo, uma definição de comunicação relacionada com habilidades articulatórias (MIILHER; FERNANDES, 2009). Em outras situações marcamos algumas inconsistências entre pressupostos teóricos, objetivos das pesquisas e seus métodos. É o caso, por exemplo, da pesquisa que definiu a comunicação como um processo dialógico, mas, em seu método, analisou esse processo a partir de um protocolo com categorias preestabelecidas (CAMPELO *et al.*, 2009). Interpretamos que a adoção dessas categorias foi para reafirmar a objetividade (observação) que os próprios autores se referem em seus objetivos.

Outra situação semelhante ocorreu na pesquisa de Miilher e Fernandes (2006) que definiu a comunicação como processo do desenvolvimento da linguagem, questões de interações sociais e cognitivas como pré-requisitos e habilidade adquirida de atenção compartilhada e analisou esse complexo funcionamento utilizando-se também um protocolo previamente elaborado. Além disso, questionamos a coerência entre a concepção de comunicação e a perspectiva de análise de dados - por meio do Teste T de Student para Dados Pareados, para verificar possíveis diferenças entre as médias das variáveis de interesses - que elas adotaram. Mais uma vez, autuamos aqui uma conduta das pesquisadoras para reafirmar princípios tradicionais na condução do método. O efeito dessa conduta é a produção de explicações que não contemplam o funcionamento da comunicação humana em situações naturais.

Outro aspecto relevante a pontuar sobre essas pesquisas que se utilizam de princípios metodológicos tradicionais é que embora não se declarem abertamente, esses pesquisadores comparam os déficits de comunicação de pessoas com TEA com informações divulgadas sobre as bases neurobiológicas da linguagem humana em um desenvolvimento típico, sem anormalidades. Argumentamos que há uma tendência para essa comparação entre os pesquisadores e profissionais que atuam em serviços clínicos e educacionais e a razão para essa conduta são os parâmetros de cientificidade tradicionais.

É por essa razão que as explicações sobre os déficits de comunicação apontam centralidade das funções cerebrais (ainda que não claramente mencionadas). Então se revelam as inconsistências ao se defender especificidades dos perfis de comunicação por meio de métodos que sustentam a possibilidade de universalização de seus resultados. Essas inconsistências foram ilustradas, por exemplo, quando Cardoso e Fernandes (2006) concluíram que os autistas se adaptavam e com isso houve a mudança funcional do perfil comunicativo e nos aspectos sócio-cognitivos e Miilher e Fernandes (2006) que a comunicação é um fenômeno individual que apresentam os pontos de confluência e distanciamento, e mesmo que as terapeutas

estivessem interagindo com crianças com o mesmo diagnóstico não existe homogeneidade de atuação.

Chamamos a atenção na nossa avaliação para a inadequação das análises comparativas considerando-se a impossibilidade de se homogeneizar e controlar os processos analisados. Da mesma forma, não há, no caso dos estudos sobre a comunicação, como se atribuir um papel de centralidade do sistema nervoso considerando-se os aspectos da alteridade, do compartilhamento de atenção e da regulação semiótica, quando, como veremos, esses aspectos pressupõem uma complexa interdependência entre o organismo e as experiências no mundo.

Essa avaliação nos leva a crer que há uma fragilidade nas pesquisas orientadas por informações sobre oneurodesenvolvimento, visto ainda haver variadas possibilidades para definição de comunicação. Essa fragilidade se revela quando a maioria das pesquisas ainda investiga os processos comunicativos de forma generalizada, na aplicação de métodos que pressupõem a observação de estruturas lineares como, por exemplo, o lugar do emissor e o do receptor, vinculados por uma mensagem, que nessa compreensão se manifesta invariável no percurso entre sua emissão e recepção.

2.2.2 Comunicação nos casos de TEA numa perspectiva da Psicologia Cultural

Uma avaliação geral das pesquisas fundamentadas na Psicologia Cultural levantadas por nós nas bases de dados virtuais (ver tabela 2) mencionadas no item anterior nos levou enxergar que as pesquisas que se orientam em informações sobre as bases neurobiológicas da comunicação têm preferido focalizar os déficits que as crianças com TEA apresentam. Mas alertamos sobre o reducionismo nessa preferência, visto que o funcionamento psicológico humano é dinâmico e as funções cognitivas básicas são interdependentes. Vigotski (1991) chamou-nos a atenção para o funcionamento global dos processos cognitivos humanos. Ele observou que as habilidades de memória, linguagem, atenção e percepção são um conjunto entrelaçado do funcionamento psicológico do humano e que há interdependência entre essas habilidades para o desenvolvimento humano. Além disso, Vigotski (1984) aponta para os processos de significação enquanto fenômeno que a palavra, manifesta e exteriorizada ao pensamento, considerado interiorizado. Dessa forma, os processos de significação, enquanto manifestação da linguagem e atividade que unifica todos os processos cognitivos básicos (memória, percepção e atenção) foi considerada o fenômeno principal para se explicar o desenvolvimento humano.

Estudos atuais que abordam os processos comunicativos nos casos de TEA na perspectiva da Psicologia Cultural (denominação atual para a Psicologia Sócio-Histórica) resgatam conceitos que situam a origem social dos processos psicológicos, unificados nos processos de significação. A fim de apontar características desse resgate, selecionamos os 05 (cinco) artigos de maior relevância no banco de dados da CAPES dessa perspectiva e conduzimos uma análise de forma semelhante com fizemos com os artigos da perspectiva metodológica tradicional, discutida no item anterior. A tabela 2 indica os títulos e os respectivos autores dos artigos selecionados.

Tabela 2: Produções científicas encontradas sobre a comunicação em crianças com TEA na perspectiva da Psicologia histórico cultural.

Título da Pesquisa	Autores (as)
Contribuições da abordagem da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas.	Silvia Ester Orrú (2010). Castro; Panhoca; Zanolli (2011).
Interação comunicativa em contexto lúdico de duas crianças com síndrome de <i>Down</i> , comportamento autísticos e privação de estímulos.	Leyva-Nápoles; Orrú. (2016).
Experiências de comunicação alternativa: alunos com autismo.	Bagarrolo; Ribeiro; Panhoca (2013).
O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural.	Sá; Siquara; Chicon (2015).
Representação Simbólica e a linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. Que serão descritas a seguir.	

Fonte: Autores, 2018.

No artigo que teve com título “*Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas*” a autora, Orrú (2010), definiu comunicação como *construção da linguagem que possibilita a produção de significações geradas na relação com o outro em ambiente culturalmente contextualizado* (p. 4, grifo nosso). De acordo com a autora, é pela linguagem que a criança, no processo de aprendizagem, transforma seu campo da atenção a fim de construir ferramentas para integrar informações sobre suas experiências no mundo. Esta pesquisa descritiva e qualitativa foi realizada numa escola do estado de São Paulo, no período de 2000 a 2006, com a participação de dez alunos com autismo e cinco professoras. Ainda de acordo com a autora, a perspectiva histórico-cultural lhe possibilitou reconhecer, na participação das professoras, a função de mediação para reconstituição e melhoras sócio-afetivas.

O objetivo da pesquisa *foi observar o papel mediador dos professores na reconstituição das vivências emocionais e na comunicação, enquanto melhoria do aluno*. Os resultados da pesquisa indicaram que o professor contribuiu enquanto mediador na organização das atividades e experiências emocionais das crianças com autismo. A autora concluiu que a função de mediação, sobretudo no campo simbólico, facilita o desenvolvimento da linguagem e a produção de significados.

Na pesquisa *“Interação comunicativa em contexto lúdico de duas crianças com síndrome de Down, comportamento autísticos e privação de estímulos”* realizada por Castro, Panhoca e Zanolli (2011) a comunicação foi definida *“como gestos, expressões faciais, olhar e vocalizações, que marcam a necessidade de interação social”* (p. 731, grifo nosso). O objetivo foi analisar comunicação de duas crianças com síndrome de Down e autismo, com idades de 9 e 12 anos. As autoras destacaram que cada criança tinha histórias peculiares do seu crescimento no sentido de sócio-histórico-afetivo. Uma criança cresceu num orfanato desde os 3 meses de idade e outra cresceu com sua avó que enfrenta problemas de alcoolismo.

Essa pesquisa foi baseada em declarações de Vigotski, que levaram as autoras a defenderem que a criança atípica não deve ser olhada conforme suas possíveis limitações, mas que sejam consideradas suas experiências culturais, reveladas nos seus processos de significação. Quanto ao desenho teórico-metodológico, a pesquisa foi caracterizada como participante, com a valorização da intervenção do pesquisador. Os dados foram registros em vídeos, que foram transcritos (fala da terapeuta e de uma das crianças, acompanhadas de observações dos processos comunicativos). As autoras selecionaram 4 episódios nos vídeos, que marcaram o processo evolutivo das crianças conforme o objetivo proposto pelo estudo, para uma análise de processos micro-genéticos. Os resultados da análise micro-genética mostraram que as crianças apresentaram evolução qualitativa no processo comunicativo, tanto entre elas, quanto entre a terapeuta e que as intenções comunicativas do tipo não verbal foram mais frequentes.

Na pesquisa *“Experiências de comunicação alternativa: alunos com autismo”*, Leyva-Nápoles e Orrú (2016) utilizaram-se da abordagem histórico-cultural para discutir a linguagem, a partir dos processos de significação e sentidos gerados na interação entre as pessoas. Essas pesquisadoras definiram a comunicação *“como um código de apoio à construção do signo por meio de interação social e do pensamento generalizante”* (p. 503, grifo nosso). Participaram dessa pesquisa 04 professoras e 04 alunos com TEA.

A metodologia foi o estudo de casos e, para levantamento das informações, foram utilizadas *entrevistas com professores, observação participante e avaliação da aprendizagem*

das crianças autistas. No estudo, as autoras fizeram uso da Comunicação Suplementar Alternativa (C.S.A.) com o objetivo de analisar a construção de signos no processo interativo entre professora e aluno. Para as autoras a C.S.A não se finaliza em si mesma, mas pode ser um recurso para se trabalhar com o processo de interação social. Para elas, a C.S.A é um instrumento mediador que estimula a interação e pode ser usado no processo ensino-aprendizagem. Nos resultados as autoras concluíram que a comunicação alternativa é um fomento ao desenvolvimento da linguagem para crianças com autismo.

Bagarrolo, Ribeiro, Panhoca (2013) na pesquisa “*O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórica-cultural*” afirmaram de que há uma hegemonia acerca do autismo nas pesquisas clássicas publicadas pela A.P.A (*American Psychology Association*) e O.M.S. (Organização Mundial da Saude). Essas autoras destacaram que as diretrizes do diagnóstico de autismo utilizado pela O.M.S (1993) apontam para um comprometimento das brincadeiras de faz-de-conta e jogos sociais de imitação, assim como ausência da criatividade para brincar e para fantasiar. Nessa pesquisa, as autoras definiram comunicação “*como gestos que denotam a intenção comunicativa e indicam significados dos objetos*” (p.116, grifo nosso). Além disso, elas destacaram a importância do brincar, considerando-o atividade que tem um alto grau de plasticidade e que reorganiza as funções do meio social, cultural e histórico.

Nesse texto, as autoras argumentaram que as dificuldades de crianças com autismo para brincar não tratam problemas orgânicos, mas refletem a ausência de experiências com o brincar. Elas comentaram que as informações mais frequentemente divulgadas sobre as pessoas com autismo são sobre os seus *déficits* de comunicação e argumentaram que estes não são causados por questões neurológicas, mas por estimulação insuficiente para o desenvolvimento cultural. Nesse comentário, as crianças com autismo, assim como qualquer outra criança com desenvolvimento típico, são capazes de desenvolver atividades lúdicas, desde que tenham oportunidade para experimentar atividades culturais com outras pessoas.

O objetivo da pesquisa de Bagarrolo, Ribeiro, Panhoca (2013) foi *analisar as peculiaridades do brincar de uma criança autista imersa em experiências com brinquedos e brincadeiras*. A metodologia foi um relato de caso – observacional participante – de uma criança de 4 anos, diagnosticada com TEA durante terapia fonoaudiológica. O critério para seleção da criança foi ser diagnosticada com TEA e está inserida em situações sociais que favorecessem ao brincar (conforme depoimento da mãe).

A pesquisa consistiu em gravações em vídeos e depoimentos através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os pais. As sessões de videografia foram realizadas uma vez

por semana com a duração de 30 minutos cada. Durante essas sessões foram oferecidos brinquedos (bola, boneca, fogão, comida miniatura, panelas e etc.) às 4 crianças. A escolha pelos brinquedos foi livre. A pesquisadora participou atribuindo significados a escolha e propondo ações de envolvimento com os brinquedos. Em alguns momentos as crianças sentavam uma perto da outra, permitindo que pudessem ocorrer jogos em grupo. Em outros momentos, cada um ficava em salas diferentes, com objetos diferentes.

O estudo mostrou, como resultados, que crianças com autismo que recebem oferta cultural sinalizaram experimentar as relações sociais com mais qualidade, diferentemente daquelas que não tiveram essa possibilidade. Também foi destacado nos resultados que a brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da imaginação e que os pais, os profissionais e os familiares em geral, são fundamentais para o desenvolvimento humano das crianças com autismo.

Na pesquisa “*Representação Simbólica e a linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar*”, as autoras Sá, Siquara e Chicon (2015) definiram a comunicação *como elemento de linguagem, interação social que permitem estruturar o pensamento de registro com outros indivíduos ingressos na sua cultura*. A pesquisa foi do tipo estudo de casos, com o objetivo de *analisar as representações simbólicas produzidas no espaço da brinquedoteca por meio do jogo de faz de conta*. As pesquisadoras apoiaram-se em fundamentos da pesquisa-ação, no intuito de possibilitar ao atendimento/intervenção, planejamento e avaliação para possibilitar o estreitamento de vínculos.

Participaram da pesquisa uma criança diagnosticada com TEA, do sexo masculino, com 5 anos de idade, com atividades regulares de fonoaudiologia, equoterapia, psicopedagogia e natação. O estudo foi desenvolvido na brinquedoteca situada na Universidade Federal do Espírito Santo durante o período de agosto a novembro de 2010. Os atendimentos incluíram momentos de acolhimento, roda de conversa e intervenção (explorando a brinquedoteca). Os instrumentos metodológicos foram *a videografia, fotos, diário de campo e observação do participante*.

Totalizaram-se 12 intervenções, que foram caracterizadas como uma abordagem hermenêutica, na medida em que voltou-se à interpretação de ações representativas da comunicação da criança em estudo. Nos resultados, as autoras descreveram evidências da imaginação da criança com autismo relacionada com a internacionalização da cultura. Como evidências as autoras se referiram à possibilidade de observar e avaliar o processo de ressignificação de objetos (brinquedos).

Uma ampla avaliação das informações sobre a comunicação de pessoas com TEA, produzidas nas pesquisas fundamentadas na Psicologia Cultural aqui comentada, nos mostrou claramente, o reconhecimento dos processos de significação e produção de sentido, como questão central para análise do desenvolvimento humano. Sustentamos essa opinião com base ao observar que a totalidade das pesquisas aqui analisadas envolveu esse tema, de forma direta ou indireta, na sua definição de comunicação ou no seu objetivo.

A primeira pesquisa analisada, por exemplo, definiu a comunicação como construção da linguagem que possibilita a produção de significações geradas na relação com o outro em ambiente culturalmente contextualizado. Além disso, essa pesquisa se referiu a função de mediação para a comunicação, aspecto que pressupõe as operações com signos. Na segunda pesquisa comentada, a comunicação foi definida como um código de apoio à construção do signo por meio de interação social e do pensamento generalizante e objetivou analisar a construção de signos no processo interativo entre professora e aluno. Na terceira pesquisa a comunicação foi definida como gestos que denotam a intenção comunicativa e indicam significados dos objetos. Na quarta e última pesquisa, o tema foi abordado ora de forma indireta considerando-se que na definição de comunicação esta foi tratada como elemento de linguagem e interação social que permitem estruturar o pensamento de registro o com outros indivíduos ingressos na sua cultura, ora de forma mais direta, no seu objetivo de analisar as representações simbólicas produzidas no espaço da brinquedoteca por meio do jogo de faz de conta.

Consequentemente, podemos atribuir a mesma relevância aos processos comunicativos. E o reconhecimento dos processos comunicativos como questão mais relevante para o desenvolvimento humano impulsionou pesquisadores ao aprofundamento de explicações para processos complexos que só podem ser capturados a partir de uma análise micro-genética quando se recupera o passo a passo da comunicação, numa escala de tempo real, segundo a segundo, tomando-se como parâmetro a alternância na tomada de turnos na intenção. A configuração desse nível de organização micro-genética dos processos comunicativos, levou aos pesquisadores a incluir nesse debate, explicações sobre a função de endereçamento da linguagem, da alteridade e sobre a organização das operações simbólicas dentro dos processos de significação. Como principal referência entre os pesquisadores que manifestaram esse reconhecimento acerca do papel central dos processos de significação no desenvolvimento humano Vigotski(1991) afirmou:

O uso de signos rompe com a fusão entre o campo sensorial e o sistema motor, tornando possível novos tipos de comportamento (...). A criança que anteriormente so-

lucionava o problema impulsivamente, resolve-o, agora, através de uma conexão estabelecida internamente entre o estímulo e o signo correspondente. O movimento, que era anteriormente a própria escolha, é usado agora somente para realizar a operação já preparada. O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de processar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. (p. 27).

Destaca-se que os estudos de Vigotski sobre a relevância do uso da fala (por reorganizar a percepção, memória e atenção) e dos processos de significação para o desenvolvimento humano tiveram ampla visibilidade. Foi através desses estudos que ele apontou a função de mediação da fala - mediação semiótica - como possibilidade para a criança se distanciar (psicologicamente) da situação imediata e diferenciar suas experiências passadas. No domínio de sua atenção, favorecido pelos processos de significação (uso da fala) a criança cria novos centros estruturais da situação presente com perspectiva de futuro.

Dessa forma, ratificamos a centralidade da comunicação e da linguagem para o desenvolvimento humano. Ao assumirmos os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Cultural para o estudo da comunicação nos casos de crianças com TEA, reconhecemos, entretanto, as dificuldades para estudá-la, considerando a natureza dinâmica e as interdependências entre diferentes processos psicológicos básicos. Todavia acreditamos que essa abordagem nos favorece no propósito tecer explicações sobre a comunicação sem artificialidades; isto é, sem controlar as suas manifestações em situações naturais. Além disso, os pressupostos da Psicologia Cultural, especialmente as considerações sobre a função de mediação da linguagem é um recurso teórico imprescindível para se explicar como os processos de natureza cultural atuam no funcionamento psicológico. Esses pressupostos se alinham como nosso propósito de não anular na comunicação considerada deficitária (nos casos de crianças com TEA), a qualidade dos processos de significação e dos sentidos. Isto é, o nosso propósito de explicar os déficits de comunicação como (também) situações de negociação e produção de sentidos na interação.

3 DESENVOLVIMENTO HUMANO E COMUNICAÇÃO

O reconhecimento da posição central dos processos comunicativos para o desenvolvimento humano é ainda mais relevante para a presente investigação, considerando-se hegemonia das explicações sobre os *déficits* de comunicação configurados nos casos de TEA, baseadas na análise de neurodesenvolvimento. Argumentamos que essa hegemonia causa restrições à instrumentalização teórico-metodológica de profissionais que atuam na promoção do desenvolvimento humano das pessoas com esse diagnóstico.

Há uma complexidade subjacente à definição de comunicação, pois existem vários fenômenos que a possibilitam. Sousa (2006,p.22) assinala que:

A raiz etimológica da palavra comunicação é a palavra latina *communicatione*, que, por sua vez, deriva da palavra *commune*, ou seja, comum. *Communicatione* significa, em latim, participar, pôr em comum ou ação comum. Portanto, comunicar é, etimologicamente, relacionar seres vivos e, normalmente, conscientes (seres humanos) e tornar alguma coisa comum entre esses seres, seja essa coisa uma informação, uma experiência, uma sensação, uma emoção, etc.

Acentuando-se as dificuldades para o consenso acerca de uma definição para comunicação, marcamos que esta também é objeto de conhecimento da biologia, da antropologia, da sociologia, da linguística e da filosofia. Nesses campos de conhecimentos, na maioria das vezes, a comunicação pode ser sinteticamente caracterizada em duas grandes posições:

1) A comunicação como o processo em que comunicadores trocam propositalmente *mensagens codificadas* (gestos, palavras, imagens...), *através de um canal*, num determinado contexto, o que gera determinados efeitos; e 2) A comunicação como *uma atividade social*, onde as pessoas, imersas numa determinada cultura, *criam e trocam significados*, respondendo, desta forma, à realidade que quotidianamente experimentam (GILL; ADAMS, 1998:41 *apud* SOUSA, 2006, p. 2; grifo nosso).

Para Sousa (2006), não se trata de posições contraditórias, mas, complementares, uma vez que são os processos cognitivos que viabilizam o movimento de mensagens entre emissores e receptores. Entretanto, observamos certa inconsistência teórica na posição desse autor, quando assumimos que, enquanto atividade social, constituída na cultura e na função semiótica da linguagem, releva-se na comunicação uma condição processual que não pode ser contemplada pela caracterização de ‘um canal’, enquanto medida discreta, que o autor aponta na sua primeira posição. Em nossa opinião essas posições não são complementares, mas contraditórias.

De acordo com Perles (2007), qualquer que tenha sido a forma em que os homens desenvolveram a sua comunicação, a função social foi importante para a emergência da função simbólica subjacente aos processos de significação exercidos na comunicação. Há relatos que afirmam que os homens desenhavam o seu cotidiano e estudos que pontuam que, anos antes de Cristo, os egípcios representavam a sua cultura através de gravuras e desenhos. Essas manifestações foram consideradas os primeiros signos visuais que caracterizaram a função simbólica e a tecnologia da comunicação humana em seus primórdios (PERLES, 2007). Como se pode observar, a história revela os processos comunicativos, eminentemente vinculados à cultura, à linguagem, à tecnologia, e, portanto, como promotores fundamentais do desenvolvimento humano.

Acredita-se que as operações com signos, desenvolvidas a partir da origem da espécie humana, tiveram como finalidade, o desenvolvimento da comunicação. Nesse sentido, comunicação é a ação para compartilhar significado com outras pessoas. O compartilhamento de significados tem papel fundamental no desenvolvimento humano na medida em que proporciona co-regulação entre organismo e processos culturais. Silva (2004) destacou que, através dos estudos sobre a comunicação foi revelada a constituição sociocultural dos processos psicológicos humanos. Nas suas palavras,

[...] a essencialidade da comunicação no desenvolvimento humano é a observação de que é impossível compreender a evolução da linguagem verbal, inclusive os sistemas formais escritos, sem reconhecer os significados compartilhados entre pessoas anteriores à emergência desses sistemas (SILVA, 2004, p.62).

Destacar a essencialidade da comunicação relacionada com propriedades da linguagem, no caso, a produção de sentidos, e o impacto desse funcionamento para o desenvolvimento humano foi o propósito do conjunto das pesquisas realizadas por Vigotski, que assim o fez através do seu olhar psicológico sobre a evolução da fala. Nesse olhar, ele destacou a origem social dos processos psicológicos, apontando a função de mediação da linguagem como peça chave para as suas explicações.

3.1 Mediação Instrumental e Simbólica

Vigotski (1991) destacou a função de mediação como essencial ao desenvolvimento humano, distinguindo-a inicialmente como mediação instrumental e mediação simbólica. No que se refere à mediação instrumental, ele a explicou remetendo-se às suas observações sobre a semelhança entre comportamentos dos macacos antropóides e das crianças, no raciocínio

prático. Nessas observações ele destacou que a criança desenvolve comportamentos de imitação por observação e acumula experiências dos ambientes com que se relaciona, formando um plano comportamental para vários tipos de necessidades e ações futuras que estão ligadas às situações imediatas (VIGOTSKI, 1991).

O autor declarou que o processo de mediação se realiza inicialmente por meio de instrumentos -objetos e pessoas- para tornar possíveis as atividades e ampliar a ação da criança sobre a natureza. Apropriando-se das explicações de Vigotski, Soares (2009) comentou que “como os animais, a criança pequena utiliza, inicialmente, instrumentos que mediam sua relação com o ambiente num dado momento. É o caso, por exemplo, da criança que puxa um pano para obter o objeto que está em cima deste” (p.10). Dessa forma, a mediação instrumental também é constitutiva do desenvolvimento cognitivo da criança, no que diz respeito à sua organização mental para o progresso da interação dela com o mundo, bem como para a emergência da mediação por signos.

A mediação por signo é outra forma de relação entre o organismo humano e o ambiente físico e cultural. De acordo com Vigotski (1991), essa forma de mediação é específica dos seres humano; é um aspecto distintivo entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento dos animais:

[...] assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos [signo] especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos mais limitados, pelos animais (p.20).

Isto é, nos seus apontamentos sobre o desenvolvimento humano, Vigotski (1991) observou a mediação semiótica (mediação simbólica) relacionada com a emergência da fala e destacou que, diferente dos animais, a fala da criança organiza e produz formas de comportamento. Ele explicou que essa forma de mediação atua em dois níveis: no nível intrapsicológico e interpessoal. Assim, a fala, no caso dos seres humanos, é mediadora não apenas entre o organismo e o meio (como se faz na mediação instrumental), mas, principalmente *entre diferentes processos de natureza intrapsíquica*. Vigotski referiu-se a esse funcionamento *como processos mentais superiores*.

Nos seus estudos Vigotski (1991, 2001) destacou que a principal característica diferencial entre a mediação instrumental e a mediação simbólica é uma habilidade cognitiva de afastamento do contexto imediato, relacionada apenas com a mediação simbólica, específica dos seres humanos. Isto é, em situações em que macacos antropóides e crianças exercem a mediação instrumental, eles vinculam seus interesses e objetivos, exclusivamente,

ao cenário físico e visual da situação imediata. Com a emergência da fala, os seres humanos, em situações de resolução de problemas, exercem uma habilidade para afastamento cognitivo (simbólico) da situação imediata, transferindo aprendizagens e experiências para diferentes contextos espaço-temporal.

No desenvolvimento infantil, a mediação simbólica se revela por meio de gestos indicativos (gestos de apontar) que, na interação com adultos, adquirem significados. Em situação comunicativa a criança produz significados que são dirigidas para objetos e para as suas experiências sociais (VIGOTSKI, 1991, 2001; ORRÚ, 2010).

Considerando que a produção de significados e sentidos pressupõem operações que vinculam tanto aspectos externos (objetos, experiências compartilhadas no mundo, fala) quanto internos (pensamento e vontade) Vigotski (1991, 2001) assumiu que essa produção é a questão central para a sua psicologia de base marxista. Na sua psicologia, a linguagem foi considerada a partir da sua função social, exercida nos processos de significação, pressupondo o endereçamento para o outro. Assim, ao chamar a atenção para função de endereçamento para o outro, Vigotski apontou para os processos comunicativos, como principal suporte para o desenvolvimento.

3.2 Bakhtin e seu Duplo

A possibilidade de transcendência do contexto imediato relacionada com a mediação semiótica foi também explorada, por M. M. Bakhtin (1981, 1997, 2006). Bakhtin traduziu essa possibilidade de transcendência como uma condição de ambiguidade (duplicidade) que todos os seres humanos experienciam. Nessa condição se manifesta a relação entre linguagem e funcionamento psicológico. Filósofo e historiador, Bakhtin fez suas próprias interpretações sobre o papel da comunicação no desenvolvimento humano, considerando propriedades da dimensão simbólica da linguagem no diálogo (processos comunicativos), embora não tenha sido Psicólogo.

As interpretações de Bakhtin (1981, 1997, 2006) sobre o diálogo foram sustentadas em análises literárias voltadas, sobretudo (mas não exclusivamente), para a “Poética de Dostoiévski”. A partir da sua análise de características nas relações entre personagens, autor e leitores reveladas na construção do texto de Dostoiévski, Bakhtin (2006) teceu explicações sobre a dimensão social de processos linguísticos, sustentada por necessidades pragmáticas da comunicação. Nessas condições, ele também revelou a linguagem como transformações, considerando-a em sua constituição dialógica, isto é, de relação entre processos de diferentes

naturezas (linguístico, social e psicológico) e de endereçamento para o outro. Funcionando como diálogo e endereçamento, a linguagem é um processo constitutivo e fundamental para o desenvolvimento humano. A dimensão dialógica dos processos comunicativos, excluída da análise dos *déficits* nas pesquisas que se orientam por explicações sobre o neurodesenvolvimento, refere-se à atenção para *a efetiva participação do outro (ouvinte) nas manifestações do falante (vice-versa)* durante a comunicação.

3.3A alteridade na mediação simbólica no diálogo

Nas análises de Bakhtin (1981, 1997, 2006), destacaram-se discussões sobre a intersubjetividade entrelaçada com a função de alteridade no diálogo. O diálogo, com características de um processo complexo de interdependência entre interlocutores, é assumido por Bakhtin como *uma unidade teórica e metodológica*. Essa dimensão de unidade é relatada pelo *papel da responsividade* que motiva e mobiliza o funcionamento do diálogo. De acordo com Bakhtin,

É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa à *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Para Bakhtin (1986), a linguagem desencadeia a função de alteridade na participação da consciência do indivíduo no diálogo com os outros. De forma mais direta, a função da alteridade diz respeito à atenção do indivíduo para o outro. Bakhtin (1981, 1997) destacou que toda experiência do “eu” é endereçada ao “outro”. Nessa interpretação a função da alteridade, sustentada no partilhamento da palavra, pressupõe a consideração ao outro durante os processos de significação em cada tomada de turno (de fala ou de ação), do falante ou do ouvinte.

Dessa forma, essa dinâmica também se refere aos processos de intersubjetivação, na medida em que, para o compartilhamento de palavras e significados, que correspondem ao exercício do diálogo, os interlocutores precisam se encontrar em situação de alinhamento sobre o tema, objeto ou tópico discursivo da situação comunicativa. Esse alinhamento é possível, considerando-se que as práticas com a linguagem refletem experiências históricas e culturais dos falantes e ouvintes. Em outras palavras, a regulação da fala no exercício da

alteridade reflete experiências constituídas culturalmente que emergem sintonizadas com necessidades contextuais das situações de interação entre o 'eu' e o outro.

Silva e Vasconcelos (2016) reafirmaram as explicações de Bakhtin acerca da propriedade de endereçamento da linguagem e da função de alteridade nas suas análises sobre as experiências de *self* dialógico de crianças relacionadas com a regulação entre fala e ação no desenho infantil. Nesse contexto, as autoras destacaram a necessidade do reconhecimento entre os interlocutores durante o diálogo das características culturais dos usos de linguagem subjacente para a produção de sentidos. Para elas, esse funcionamento era possibilitado pela propriedade de endereçamento da linguagem no exercício da função da alteridade. Nas suas palavras,

A caracterização da produção de sentidos como operações de uso de linguagem que se efetivam como atualizações circunstanciais de significados culturais não pode prescindir de outro aspecto na análise da emergência do *self* dialógico: a função da alteridade. A função da alteridade pressupõe posicionamentos na produção de sentido (SILVA; VASCONCELOS, 2013, p. 353).

Em síntese, exercida no âmbito de espaços intersubjetivos, isto é, entre significados do eu e do outro, a função de alteridade se organiza e se realiza possibilitada pela mediação simbólica. Para a presente proposta, as explicações sobre a dimensão dialógica da comunicação sustentada por propriedades da mediação simbólica (no compartilhamento de significados, culturalmente construídos) são de grande relevância, considerando-se o nosso propósito de apresentar alternativas às restrições relacionadas com o predomínio de explicações sobre os *déficits* de comunicação e interação social de pessoas com o diagnóstico de TEA, derivadas de análise exclusivas sobre o neurodesenvolvimento.

No encaminhamento desse propósito, assumimos as situações de interação configuradas entre uma criança com TEA, uma terapeuta e um brinquedo, como *locus* para a análise dos processos de mediação (instrumental e simbólica) e dos aspectos dialógicos da comunicação, apontados aqui como processos de intersubjetivação e função de alteridade, sustentados a partir da mediação simbólica. Justificamos a decisão por assumir cenários de comunicação mediados por brinquedo, por observarmos a presença de brinquedos associada com discussões sobre o desenvolvimento infantil, reveladas em diferentes culturas. Além disso, observamos também a frequente utilização de brinquedos por profissionais, como objetivo de facilitar a comunicação durante a realização de atividades terapêuticas. Argumentamos que a utilização do brinquedo nos cenários terapêuticos tem a função de regular a fala e a ação, durante a interlocução entre falante e ouvinte. Essa regulação

semiótica foi um aspecto relevante na presente investigação sobre os *déficits* de comunicação configurados nos casos de TEA.

3.4 O brinquedo como mediador na comunicação

No âmbito do desenvolvimento infantil, Vigotski (1991) destacou a função do brinquedo como mediador de processos de natureza simbólica “[...] o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de linguagem através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (p.72). Para ele o brinquedo ocupa o lugar de atividade principal nos processos psicológicos infantis, tornando-se inegável o seu papel no desenvolvimento da criança. Vigotski observou que no brincar, a criança atua numa esfera cognitiva, visto que há uma função motivadora para as ações imediatas e para as significações que a própria criança dá ao brinquedo nessas situações. Ele destacou que as atividades mediadas por brinquedos são eminentemente simbólicas, na medida em que:

No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais (VIGOTSKI, 1991. p.66).

Em resumo, nessa abordagem, o brinquedo fomenta a produção de significados/sentidos, relacionada, principalmente, a imaginação e a aprendizagem de regras pela criança. A imaginação durante atividade com brinquedos, foi caracterizada nos estudos de Vigotski (1991), como um distanciamento da situação concreto-imediata, para o pensamento simbólico, pressupondo realização dos desejos da criança por meio de suas experiências com o brinquedo.

3.5 Atenção compartilhada, Intersubjetividade e Comunicação mediada por brinquedo

Tomasello (2003) abordou a mediação do brinquedo a partir das situações de *compartilhamento de atenção*. Nessa abordagem, ele destacou que, no compartilhamento de atenção emergem processos desenvolvimentais que revelam a aprendizagem das crianças sobre relações interpessoais e intersubjetivas. De acordo com Tomasello (2003), a partir de

situações de compartilhamento de atenção a criança passa a compreender as formas de comportamentos das outras pessoas, relacionando-as com os seus próprios comportamentos. Em outras palavras, o compartilhamento de atenção, possibilita que a criança observe e analise as semelhanças e diferenças entre as ações do seu interlocutor e as suas próprias ações. Nesse funcionamento este autor confere a função da intersubjetividade nos processos comunicativos e no desenvolvimento humano.

Tomasello (1999 *apud* VIEIRA, 2016) observou que esse funcionamento se configura no começo da vida e definiu como *revolução dos nove meses*, que marca o início da consciência humana sobre a sua capacidade de enxergar o “outro” como a si mesmo. A habilidade para interagir e a intencionalidade do bebê começa nessa idade, pois a criança desenvolve alguns comportamentos como o gesto de apontar, brincar com outras crianças e capacidade de imitar comportamento das ações dos outros (TOMASELLO, 1986). Dessa forma, a habilidade para se comunicar é considerada como uma revolução no começo da vida, tendo em vista que a criança age intencionalmente no sentido de interação com o outro.

Para a presente investigação, as explicações sobre a relação entre a atenção compartilhada e os processos de intersubjetivação (considerando-se estes últimos como situações em que os atores analisam e refletem na interação, sobre as experiências do seu interlocutor, considerando as suas próprias experiências) são relevantes, na medida em que a atenção compartilhada, referida nessas explicações, remete-se às situações em que mãe e bebê olhavam e produziam significados durante comunicação mediada por brinquedos. Isto é, sustentam-se, também nessas explicações, processos de mediação simbólica do brinquedo, destacando-se o papel do compartilhamento de atenção. Em outras palavras, o que se discutiu nesse complexo funcionamento foi que o compartilhamento da atenção necessária à mediação simbólica do brinquedo, favorece a emergência de processos intersubjetivos.

Tomasello e Farrar (1986) declaram que existem evidências sobre a configuração da atenção conjunta na relação entre mãe e bebê. Em seus estudos, esses pesquisadores registraram em vídeos a interação mediada por brinquedo de díades mãe-bebê, num período de 06 (seis) meses e observaram a evolução positiva do vocabulário da fala da criança. Foi reconhecido, portanto, que na comunicação humana emergem processos de co-regulação de natureza cultural, a partir dos usos de linguagem. Isto quer dizer que os usos de linguagem são socialmente regulados. Tomasello (1986) afirmou que “quando as crianças começam a fazer uso de linguagem, elas já estabeleceram com seus pais uma variedade de comunicações sociais rotineiras” (p.154, tradução nossa).

Com o propósito de explorar uma perspectiva de análise dos *déficits* de comunicação configurados nos casos de TEA fundamentada em pressupostos da Psicologia Cultural, assumimos aqui, os aspectos discutidos por Vigotski, Bakhtin e Tomasello, que em linhas gerais, nos habilitaram para reconhecer que, as pessoas com esse diagnóstico são ativas em seus usos de linguagem, ainda que seja na ausência de fala e com perfis de interação considerados deficientes.

4 METODOLOGIA

Caracterizamos esta pesquisa como *idiográfica*, pois assumimos uma concepção de fenômeno único e nos interessamos por compreendê-lo com suas especificidades (RONDEL, 2002/2003). Nessa perspectiva reconhecemos uma relação intrínseca entre teoria e instrumentos metodológicos. Além disso, assumimos também orientações do *ciclo metodológico* descrito por Valsiner (2012) que declara: “Os dados são *representações seletivas*, baseadas nos binômios teoria e método de determinados aspectos destacados dos fenômenos, que alimentam prospectivamente a construção posterior de natureza teórica” (p. 302, grifo adicionado). Nessa declaração o autor esclarece que uma investigação científica é um amplo processo cíclico, que evidencia uma constante relação e transformação entre observação empírica, posições conceptuais e intuições narrativas do pesquisador. Na presente pesquisa estivemos em pleno alinhamento com esses pressupostos. Realizamos um *estudo de casos* que nos possibilitou observar minuciosamente configurações dos processos comunicativos de duas crianças com TEA com uma terapeuta, durante atendimento.

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a comunicação mediada pelo brinquedo durante atividades terapêuticas envolvendo crianças com o diagnóstico de TEA. Foram objetivos específicos: I - discutir sobre a função de mediação nos processos comunicativos; II - explorar bases conceituais relacionadas com instrumentos metodológicos numa abordagem cultural dos *déficits* de comunicação típicos dos transtornos do espectro autista; III - refletir sobre a relação entre comunicação, brinquedo e cultura no âmbito dos serviços oferecidos para crianças com diagnóstico de TEA.

4.1 Participantes

Participaram desse estudo 02 (duas) crianças diagnosticadas com TEA que não fazem uso da fala e uma terapeuta.

4.2 Caracterização dos Participantes

C1: 04 (quatro) anos de idade; faz uso de PECS (*Picture Exchange Communication System*). Trata-se de um sistema de comunicação em que a criança se utiliza de figuras para se comunicar (não foi objetivo desta pesquisa, analisar propriedades ou funcionamento desse

sistema). Esta criança frequenta a Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Autismo - AMA, desde os 03 (três) anos de idade, três vezes por semana.

C2: 05 (cinco) anos de idade; faz uso de PECS. Frequenta a AMA desde os 04 (quatro) anos de idade, com a frequência de 02 (duas) vezes por semana.

4.3 Procedimentos de construção dos dados: videografia

Os dados foram registrados em vídeos da interação entre uma criança e um profissional durante atividades em atendimento terapêutico. Esses registros fazem parte de um banco de dados do grupo de pesquisa *Processos Educacionais e Desenvolvimento Humano* (CNPq). Informa-se que, os procedimentos para realização da videografia, que resultou nos registros aqui analisados, já foram objeto da apreciação do comitê de ética/UFAL, que emitiu parecer favorável, número 713.381/2014.

A videografia é uma técnica para captar imagens e situações que podem ser analisadas por meio de computador. Permite observar as situações como ocorreram, no intuito de analisá-las de modo detalhado, inclusive com uso de transcrição.

Foram selecionados para análise dessa investigação seis vídeos (três para cada criança), somando um total de 23min39seg de duração. Esses vídeos foram estrategicamente realizados em três diferentes contextos: (1) durante atividade com a utilização de um brinquedo conhecido pela criança; (2) durante atividade com um brinquedo novo, com características sem apelo lúdico e (3) durante atividade com um brinquedo novo com apelo lúdico. Sem apelo lúdico significa que o brinquedo que não apresentava características atraentes para brincar com ele. Em contraste, o brinquedo com apelo lúdico foi mais colorido e emitia um som em uma de suas argolas, tornando-se mais atraente para brincar (ver figuras 1 e 2).

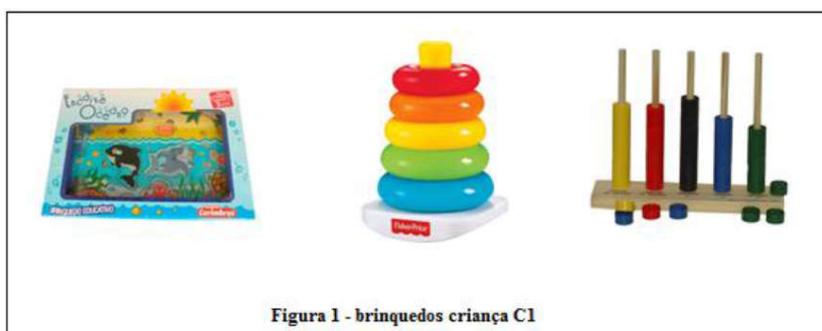


Figura 1 - brinquedos criança C1

Para a criança C1, o brinquedo já conhecido foi uma tábua de madeira plana, para encaixar bichos do mar (Figura 01); Para a criança C2, o brinquedo conhecido foram peças de madeiras com figuras de frutas para sobrepor pares iguais (figura 2).



Os brinquedos novos, com apelo lúdico e sem apelo lúdico foram os mesmos para as duas crianças. O brinquedo com apelo lúdico foi um cilindro de plástico, composto por argolas coloridas para encaixar na ordem, da maior argola para menor argola. A primeira argola quando balançada fazia um barulho semelhante a um chocalho; o brinquedo novo sem apelo lúdico foi uma tábua de madeira com cilindros para se encaixar argolas de madeiras coloridas pequenas.

4.4 Procedimentos de Análise dos Vídeos

Na análise dos vídeos olhamos para processos micro genéticos, que segundo Silva (2016) refere-se a uma abordagem que se caracteriza por uma *observação densa* em que acompanha o passo a passo da interação. Isso quer dizer *observar a ação no tempo real segundo a segundo*. Na abordagem micro genética, capturamos o funcionamento de co-regulação entre ação e a resposta para essa ação (com ou sem fala) situando-se como parâmetro principal, o papel do brinquedo entre uma ação e uma resposta.

A seguir descrevemos a sequência de procedimentos que cumprimos para a análise dos vídeos, considerando-se a mediação do brinquedo na comunicação entre uma criança com TEA e uma terapeuta:

I - Assistimos a todos os vídeos, por várias vezes; inicialmente, sem qualquer sistemática prévia, mas com o olhar dirigido para os objetivos da pesquisa. O propósito dessa etapa foi observar configurações de processos comunicativos relacionados com o brinquedo. Esta foi uma fase preliminar da análise.

II - Transcrevemos integralmente os três vídeos de cada criança (C1 e C2), correspondentes às atividades: mediada por brinquedo conhecido, mediada por brinquedo novo com apelo lúdico e mediada por brinquedo novo sem apelo lúdico, totalizando seis vídeos (em três contextos diferentes). Durante a transcrição foi possível uma maior aproximação e detalhamento das observações iniciadas na etapa anterior. O trabalho de transcrição possibilitou uma melhor apreensão dos processos comunicativos na medida em que, para transcrever precisamos separar o momento da ação e da resposta (a alternância dos turnos). Além disso, para alcançar a clareza dessa dinâmica foi necessário que retornássemos inúmeras vezes a mesma situação, retrocedendo o vídeo, até conseguir transcrever todo processo de responsividade que incluía turnos de fala e turnos de ações corporais relacionadas com a fala.

III- Assistimos aos vídeos novamente, agora acompanhados com as transcrições. O objetivo dessa etapa foi delimitar situações comunicativas. O critério preliminar para essa delimitação foi à configuração de situações em que a criança considerava a informação (instrução) da terapeuta, relacionada com o brinquedo e encaminhava uma resposta relacionada com a instrução. Por exemplo, marcamos nos vídeos a situação em que a terapeuta indicava para a criança colocar as peças em cima dos seus pares e a criança respondia à solicitação. Marcamos também, outro exemplo, situações em que a terapeuta chamava a atenção da criança, para sinalizar o encaminhamento da brincadeira, mas a criança tentava sair da situação que era exigida. Em seguida marcamos, nas transcrições, o intervalo de tempo (início e fim) de situações comunicativas selecionadas para análise. O critério para a seleção das situações foi a qualidade dos processos configurados, na perspectiva de que, potencialmente, elas poderiam ilustrar os objetivos da pesquisa. Todas as situações selecionadas exemplificaram informações sobre os processos de atenção compartilhada, regulação semiótica, função da alteridade, considerados, na presente pesquisa, como distintivos para análise da comunicação numa perspectiva da Psicologia Cultural.

IV - Organizamos os processos comunicativos. Esse procedimento consistiu em analisar as situações selecionadas. Assistimos por várias vezes aos vídeos, ao mesmo tempo em que

observávamos nas transcrições impressas, que tínhamos nas mãos, para que nos assegurássemos de que as transcrições possibilitavam a visualização do fluxo da comunicação e o papel do brinquedo enquanto mediador.

Para essa análise, articulamos observações da interação registrada nos vídeos, com uma ampla reflexão sobre a função de mediação, considerando o senso comum e as explicações de Vigotski (1991, 2001) mencionadas na introdução do texto dessa proposta. No senso comum, mediação é uma função de conexão entre dois pontos diferentes. Mediar é possibilitar a relação entre dois pontos que anteriormente estavam separados. Nesse raciocínio, remete-se a uma posição no espaço (meio, entre), para o seu sentido. No pequeno dicionário *Houaiss*, mediação é “ato de servir de intermediário entre pessoas ou grupos” (São Paulo, 2015).

Como destacamos na introdução dessa pesquisa, Vigotski (1991, 2001) se utilizou da função de mediação para dar visibilidade à *origem social* dos processos psicológicos humanos. No seu contexto histórico, não havia espaço à Psicologia no marxismo, devido a sua relação com fundamentos essencialistas, de natureza ideológica. Para os marxistas, esses fundamentos levavam à alienação dos trabalhadores, que, ao contrário, precisavam defender as condições sócio históricas das relações de trabalho para o seu desenvolvimento.

Todavia, Vigotski, nas suas observações sobre as experiências de produção e contemplação de obras de arte, chamou a atenção para os processos de natureza psicológica. Além disso, nas suas análises sobre os estudos antropológicos que fundamentavam as práticas marxistas, ele destacou que as ações humanas tinham percursos de desenvolvimento distintos dos outros animais. Então, ele demonstrou que a Psicologia precisava de outros fundamentos alternativos às explicações essencialistas típicas, sobretudo, da Psicanálise freudiana. Nesse cenário, a função de mediação possibilitou a visibilidade de processos que operam no espaço entre o organismo e a cultura que foram reconhecidos como os principais fundamentos para uma Psicologia de base marxista.

Orientamos nossas análises por essas observações, assumindo que, na atualidade, a Psicologia Cultural é a perspectiva que referencia essas explicações sobre o desenvolvimento humano. Nas nossas análises sobre a mediação do brinquedo na comunicação de pessoas com TEA, resgatamos discussões sobre atenção compartilhada (Tomasello, 2003), sobre a função de alteridade (Bakhtin, 1981, 1997, 2006) e sobre os processos de regulação semiótica nos processos psicológicos (VALSINER, 2002, 2012).

4.5 Resultados e discussões

Selecionamos para análise, seis situações comunicativas registradas nos vídeos das duas crianças (C1 e C2) que não fazem uso de fala. Nos quadros 3 e 4 apresentamos a distribuição da quantidade dos vídeos analisados por criança.

Tabela 3: Quantitativo de vídeos analisados por criança

CRIANÇAS	CONTEXTO
Criança 1	Contexto 1 – brinquedo conhecido
Criança 1	Contexto 2 – brinquedo novo com apelo lúdico
Criança 1	Contexto 3 – brinquedo novo sem apelo lúdico
TOTAL	3 vídeos – 3 contextos diferentes

Fonte: Autores, 2018

Tabela 4: Quantitativo de vídeos analisados por criança

CRIANÇA	CONTEXTO
Criança 2	Contexto 1 – brinquedo conhecido
Criança 2	Contexto 2 – brinquedo novo com apelo lúdico
Criança 2	Contexto 3 – brinquedo novo sem apelo lúdico
TOTAL	3 vídeos – 3 contextos diferentes

Fonte: Autores, 2018

Para a criança C1 (4 anos de idade): No primeiro vídeo foram registradas atividades da criança mediadas pelo brinquedo conhecido (com duração de aproximadamente um minuto); O segundo vídeo correspondeu a atividade mediada pelo brinquedo novo com apelo lúdico (com a duração de aproximadamente dois minutos) e o terceiro vídeo correspondeu a atividade mediada pelo brinquedo novo sem apelo lúdico (com duração de dois minutos e 15 quinze segundos).

Para a criança C2 (5 anos de idade): O primeiro vídeo correspondeu a atividade mediada pelo brinquedo conhecido (com duração de três minutos e dezenove segundos); O segundo vídeo correspondeu a atividade mediada pelo brinquedo novo com apelo lúdico (com a duração de cinco minutos e quatorze segundos) e o terceiro vídeo correspondeu a atividade mediada pelo brinquedo novo sem apelo lúdico (com duração de dez minutos).

Os resultados foram apresentados a partir de uma análise narrativa do pesquisador sobre as situações selecionadas, com base nos principais processos dentro da perspectiva cultural da comunicação: atenção compartilhada, função da alteridade e regulação semiótica. Nessa análise narrativa, o pesquisador descreveu a composição das situações comunicativas dentro de cada contexto mediado pelo brinquedo (brinquedo conhecido, brinquedo novo com apelo lúdico e brinquedo novo sem apelo lúdico) acompanhado por imagens (registros em vídeo) e transcrições de cada situação selecionada. Detalhadamente os resultados foram apresentados com a seguinte organização:

1. De início, apresentamos uma descrição geral de cada contexto. Definimos como contexto como a situação comunicativa caracterizada de acordo com o tipo de brinquedo que a mediou. Trabalhamos nessa pesquisa com três contextos: a) *comunicação mediada pelo brinquedo conhecido*; b) *mediada pelo brinquedo novo com apelo lúdico* e; c) *mediada pelo brinquedo novo sem apelo lúdico*.

2. Apresentamos imagens correspondentes aos episódios analisados. Essas imagens foram destacadas dos vídeos, para a composição imagética da situação comunicativa em cada contexto. Isto é, durante a atividade destacamos momentos fundamentais para o direcionamento das situações de comunicação que foram sinalizadas numa sequência de imagens. Na organização de cada sequência de imagens mostramos a situação comunicativa integrada nos seus diferentes momentos (por exemplo, na tabela 5 indicamos o início da comunicação pela terapeuta, quando esta mostra as peças do brinquedo à criança; em seguida mostramos o desenvolvimento da comunicação e o seu desfecho quando a criança encaixa as peças, como foi solicitado pela terapeuta). A reunião dessas três imagens integrou a o fluxo da situação comunicativa analisada.

3. Processos de significação: Esses foram analisados considerando-se os temas (conteúdos) veiculados nas ações dos atores envolvendo a mediação do brinque-

do. O ponto central na análise dos processos de significação nesta pesquisa foi à captura da expansão e exploração pelas crianças com TEA de conteúdos através das suas ações. Comprendemos que se faz necessário esclarecer sobre o quê consideramos conteúdos, visto que trabalhamos com crianças com diagnóstico de TEA que não fazem o uso da fala (na presença da fala é mais fácil compreender a conteúdo das palavras). Na presente análise *capturamos conteúdos observando a qualidade do alinhamento entre a ação e a resposta*. Para possibilitar essa captura analisamos processos micro-genéticos que sustentaram a atenção compartilhada, a função da alteridade e a regulação semiótica, nos três contextos em que o brinquedo mediou à comunicação.

SITUAÇÃO 1 - CRIANÇA 1 – BRINQUEDO CONHECIDO

Descrição Geral: *Episódio de encaixar as peças na tábua*

Este episódio foi uma atividade realizada pela criança com um brinquedo já conhecido. O brinquedo foi uma tábua de madeira plana de encaixar as peças que foram animais do fundo do mar. Na negociação de posições no diálogo presente nessa situação foi possível ilustrar como conteúdos de experiências passadas foram refletidos nas decisões da criança no presente (ver tabela 5).

TABELA 5 – BRINQUEDO CONHECIDO

	<p>1 - Terapeuta (T) – falou “ó ó” – pegou mais duas peças do brinquedo que estava ao seu lado</p> <p>2- (T) – falou “Polvo e a Baleia” – colocou as duas peças em frente da criança</p> <p>3 – Criança (C1) – olhou em direção das peças do brinquedo</p>
	<p>4- (C1) – Olhou em direção das peças do brinquedo e encaixou</p> <p>5 – C1 - Foi em direção das outras peças que estavam do lado da terapeuta</p> <p>6 – T – “Epa” – Impediu a criança de pegar as peças que estavam ao seu lado</p>
	<p>7 – T – falou “Aqui, ó” – Apontou para a peça que estava na frente da criança</p> <p>8- C1 – pegou a peça (que a terapeuta apontou), deslizou na tábua até conseguir encaixar</p>

Fonte: resultado da pesquisa

Atenção Compartilhada

Durante a interação observamos que os turnos de C1 na atividade com o brinquedo conhecido, foram exercidos, predominantemente, pelo seu olhar dirigido tanto à terapeuta quanto ao brinquedo, relacionando esse olhar a ação de encaixe da peça. Nesse funcionamento (por exemplo, quando a terapeuta falou “o polvo e a baleia” e posicionou essas peças na frente de C1, esta olhou em direção às peças na sua frente e encaixou uma delas na tábua de madeira; quando a terapeuta falou “aqui, ó” e apontou para as peças em frente de C1, esta olhou na direção da peça e a encaixou no brinquedo) a atenção compartilhada sustentou a convergência entre as ações da terapeuta e de C1 para o mesmo objeto (o brinquedo). O brinquedo foi alvo comum do olhar e das ações tanto do terapeuta como de C1.

Função da alteridade

A função de alteridade nesse exemplo foi exercida entrelaçando experiências distintas de todos os participantes (C1 e terapeuta) no caminho para produção de sentido sobre as ações carregadas nos usos das palavras “polvo” e “baleia”. Para a terapeuta o caminho foi pelo recurso fonológico; para a criança o caminho foi pela ação. Como função de alteridade traduzimos a interdependência, que fez com que as ações de C1 fossem condicionadas pela ação da terapeuta e vice-versa, embora se preservasse posições distintas unidas no diálogo.

Regulação Semiótica

A caracterização da regulação semiótica nos remete a três principais aspectos: 1) papel ativo dos indivíduos no diálogo; 2) transitoriedade espaço-tempo das experiências simbólicas; 3) negociação de sentidos. O papel ativo desencadeia a diferenciação dos posicionamentos no diálogo. Nesse episódio, ilustramos esse papel ativo no momento em que C1, depois de encaixar a primeira peça disponibilizada pela terapeuta (polvo) decidiu buscar as outras peças, desconsiderando a segunda peça (baleia) que a terapeuta também havia disponibilizado.

Interpretamos que C1 pretendia encaixar as outras peças, por tratar-se de um brinquedo que ela já dominava o funcionamento. Interpretamos que ela estava autorregulando (regulando seu próprio comportamento) durante essa atividade, quando quis encaminhar a conclusão da atividade. Dessa forma, ilustramos também como as suas experiências passadas

participaram dessa atividade, ou, em outras palavras, ilustramos como se revela a *transitoriedade na regulação semiótica*.

Chamamos a atenção para que, embora a comunicação esteja situada em determinado momento, as pessoas que nela participam lidam com experiências contínuas que transitam do passado para o presente e que antecipam também para o futuro, uma expectativa de futuro para essas experiências. Ou outra forma de explicar é que, o papel ativo, que desencadeia a diferenciação de posições no diálogo, é carregado pela historicidade das experiências no mundo que, nesse caso, foi ilustrada pela decisão de C1 por desconsiderar a segunda peça (a baleia) e tomar a iniciativa de encaminhar os outros encaixes, uma vez que já conhecia o funcionamento daquele brinquedo. O atributo específico das operações simbólicas (regulação semiótica) é exatamente poder exercer essa transitoriedade (passado e futuro no presente); é poder trazer para um contexto físico imediato, aspectos vividos em outros ambientes e momentos.

Valsiner (2002) destacou que os processos psicológicos humanos se manifestam na forma como o *Self* produz e organiza significados sobre suas experiências no mundo. Para ele, a transitoriedade ou regulação semiótica opera nos processos psicológicos de duas formas: como *heterorregulação e autorregulação*. A heterorregulação acontece quando as ações do interlocutor (do meio ambiente) são mais determinantes do que da própria pessoa (*Self*). Nessas condições, o *Self* é regulado por um agente externo; a autorregulação acontece quando essa determinação é exercida no nível das experiências intrapsicológicas. As duas formas de regulações são inter-relacionadas (VALSINER, 2002).

No episódio que ora analisamos, observamos a heterorregulação no início da situação interativa, exercida no turno da terapeuta sobre o turno de C1, quando esta respondeu com prontidão a ação da terapeuta, encaixando a primeira peça disponibilizada (polvo). Essa prontidão sinalizou o efeito determinante da ação externa para sua participação (posicionamento) no diálogo naquele momento. Em outro momento da interação, marcamos também a autorregulação de C1, quando esta desconsidera a disponibilização da segunda peça (baleia) pela terapeuta e decide encaminhar o encaixe das outras peças que estão ao lado escolhendo-as por iniciativa própria.

A negociação de sentidos diz respeito à engrenagem necessária para essa regulação. Isto porque, as operações simbólicas são carregadas por valores (BAKHTIN 1981, 1997). São esses valores que definem sobre quais experiências são escolhidas (reguladas) para serem resgatadas nas situações imediatas, no momento presente. Nessas condições, a negociação de sentidos na interação está relacionada com dimensões simbólicas ativadas nesse resgate da

historicidade das experiências e, dessa forma, não é possível ser tratada como situações finalizadas, mas como processos inacabados (BAKHTIN 1981, 1997).

A partir de uma análise da produção de sentidos, em situações de ausência de fala, típicas da comunicação no começo da vida, Silva (2016) definiu a produção de sentido como uma negociação sobre a direção das experiências - do passado e futuro para presente - e reconheceu que a experiência de duplicidade ou multi-dimensionalidade subjacente à inseparabilidade dos diferentes tempo-espaço nas experiências psicológicas, impede que se trate o sentido da interação como lugar definido a ser alcançado.

No episódio que ora analisamos, a negociação de sentidos foi alimentada em cada momento que C1 e a terapeuta alinharam seus turnos, demonstrando a qualidade das respostas para as ações precedentes. Por exemplo, os encaixes de C1, alimentavam o sentido sobre o propósito da atividade (nesse caso, a direção do futuro, antecipada no presente). Da mesma forma, a iniciativa de C1 para o encaixe de outras peças, que ainda não tinham sido disponibilizadas pela terapeuta, alimentava o sentido sobre o domínio do seu conhecimento acerca daquele brinquedo (a direção do passado resgatado no presente).

SITUAÇÃO 2 - CRIANÇA 1 – BRINQUEDO COM APELO LÚDICO

Descrição geral: *Episódio de balançar argola coloridas no brinquedo*

Este episódio foi uma atividade realizada pela criança com o brinquedo novo com apelo lúdico. A denominação de brinquedo com apelo lúdico foi devido aos estímulos que ele emitia que, comparativamente, eram mais enriquecidos que dos outros brinquedos. A partir desse brinquedo, diferente dos outros, as crianças ouviam sons. Além disso, as suas cores chamavam mais a atenção da criança. O principal aspecto focalizado nessa análise refere à exploração tanto de C1 quanto da terapeuta de uma das argolas do brinquedo por esta emitir um som quando balançada. A tabela 6 mostra a composição desse episódio.

TABELA 06 – BRINQUEDO NOVO COM APELO LÚDICO

	<p>1 - (T) – Tirou a primeira argola do brinquedo, balançou e a posicionou em frente a criança</p> <p>2- (C1) – balançou as mãos e colocou a argola no brinquedo</p> <p>3 – (C1) – olhou em direção das argolas</p>
	<p>4- (T) – Pegou novamente a argola, a balançou e a posicionou novamente em frente à criança</p>
	<p>5 – (C1) - Pegou a argola e balançou. Ao mesmo tempo, ficou olhando em direção ao brinquedo.</p> <p>6 – (T) – falou “Olha aqui” - Tirou outra argola do brinquedo e a colocou no chão</p>

Fonte: resultado da pesquisa

Atenção compartilhada:

O compartilhamento de atenção nesse episódio também foi marcado pela convergência do direcionamento do olhar e de ações de C1 e da terapeuta para o brinquedo. Por exemplo, quando a terapeuta tirou uma argola, balançou e colocou em frente C1, esta, em resposta, encaixou a argola no brinquedo (Tabela 6, linhas 1, 2 e 3). Em outra situação de compartilhamento da atenção, a terapeuta pegou novamente a argola, balançou e colocou em frente C1 que, em resposta, olhou em direção da argola, balançou as mãos e encaixou no brinquedo (tabela 6, linhas 4 e 5). Podemos perceber o compartilhamento da atenção a partir

dos gestos, olhares, sorrisos e falas direcionadas ao brinquedo, que nesse papel viabilizou a convergência das ações da C1 com aquelas da terapeuta.

Função da alteridade

A forma como a função da alteridade foi exercida nesse episódio foi ilustrada quando a terapeuta retirou a argola do brinquedo, balançou-a demonstrando o som que ela emitia e a posicionou na frente de C1. Enquanto a terapeuta balançava a argola que emitia o som de um chocalho, C1, em resposta, balançava suas duas mãos olhando em direção da argola. Quando a terapeuta posicionou a argola em frente de C1, esta pegou e a encaixou no brinquedo. Quando detalhamos a análise (focalizando processos micro-genéticos) foi possível observar aspectos distintivos na forma como os participantes organizaram suas ações, especificando-se em seus posicionamentos no diálogo, ainda que, como já mencionamos, o diálogo se realize unindo as diferenças. Alertamos, entretanto, que essa união não anula as diferenças, mas as torna relevantes, para ratificar o papel ativo dos dois (mínimos) participantes do diálogo. No episódio em questão, C1 sinalizou sua motivação frente ao brinquedo, ao balançar as suas mãos. Mas, ao mesmo tempo, esse comportamento, distintivo de sua forma de participar naquela interação, emergiu atrelado com a ação da terapeuta de mostrar para C1 como o brinquedo funcionava.

Regulação Semiótica

Resgatamos também na análise desse episódio os três principais aspectos presentes na regulação semiótica dos processos psicológicos (o papel ativo dos indivíduos no diálogo; a transitoriedade das experiências simbólicas e negociação dos sentidos para as experiências na interação). Pontuamos, então, que o papel ativo tanto da terapeuta, na iniciativa de balançar a argola para mostrar para C1 como o brinquedo funcionava, como de C1, em se manifestar motivado e, por que não dizer encantado com aquela novidade (tabela 6, linhas 1 e 2).

A transitoriedade das experiências simbólicas (contínuo da historicidade das experiências no mundo) nesse episódio foi analisada considerando-se a expectativa subjacente à ação da terapeuta de demonstrar para C1 como o brinquedo funcionava, uma vez que se tratava de um brinquedo novo. Interpretamos que nessa ação a terapeuta resgata sua experiência profissional, sobre como lidar com brinquedos nas atividades terapêuticas. É possível argumentar que na sua experiência a introdução de um brinquedo novo nas

atividades envolvendo crianças com TEA, requer esse momento em que se demonstram para elas as propriedades do brinquedo. Dessa forma, a ação da terapeuta naquele momento foi carregada por experiências passadas, caracterizando o funcionamento simbólico (regulação semiótica) dos processos psicológicos em contextos de interação.

No detalhamento da análise (focalizando processos micro-genéticos) observamos como foi procedida a regulação semiótica nesse episódio para a negociação do sentido. Então marcamos que, diante do brinquedo novo, C1 exerceu mais autorregulação de suas ações na interação. Observamos a autorregulação de C1 no desenvolvimento da interação. Por mais que a terapeuta tentasse explicar o funcionamento do brinquedo (tabela 6, linhas 1, 4 e 6), C1 parecia estar mais interessado em explorar o brinquedo e descobrir o que o tornava interessante. Presumimos, portanto, que a C1 regulou sua própria ação (autorregulação), na medida em que seu olhar estava predominantemente direcionado apenas para o brinquedo; C1 balançava concentrado na argola em suas mãos, com o olhar direcionado brinquedo e intercalava a ação de colocar esta argola na base do brinquedo com a ação de retirá-la para novamente balançá-la (tabela 6, linhas 2, 3 e 5).

Essa forma como C1 organizou sua participação no diálogo, implicou no aparente desalinhamento entre as expectativas da terapeuta (de que C1 fizesse o que ela ensinava) e as respostas de C1, que eram inovadoras, considerando-se que ele não conhecia aquele brinquedo. Nesse funcionamento interpretamos que a negociação de sentidos nesse episódio com brinquedo novo com apelo lúdico distinguiu-se do episódio com brinquedo conhecido na medida em que diante do brinquedo novo, a organização dos turnos de C1 revelou uma direção em que o presente se sobrepôs ao passado. Nesse caso, argumentamos que a direção do sentido negociada por C1 na intenção com a terapeuta, é sobre uma antecipação de futuras possibilidades de atividades envolvendo esse brinquedo, com que ele iniciava uma aprendizagem e conhecimento.

SITUAÇÃO 03 – CRIANÇA 1 – BRINQUEDO SEM APELO LÚDICO

Descrição geral: *Episódio com o Ábaco*

Este episódio foi uma atividade mediada pelo brinquedo novo sem apelo lúdico, um ábaco. O brinquedo foi chamado sem apelo lúdico porque, em relação ao anterior, ele não possuía uma qualidade em especial que chamasse a atenção (como sons, tamanhos das argolas, cores brilhantes etc.). Todavia, nesse brinquedo, como no anterior, C1 teria que

encaixar as argolas; no caso desse último, em um cilindro de madeira (ábaco) (ver figura 1). Esse episódio foi apresentado na tabela 7.

TABELA 7 - BRINQUEDO NOVO SEM APELO LÚDICO

	<p>1 - (T) – Olhou em direção da criança 2- (T) – Retirou algumas argolas do brinquedo e colocou no chão 3 – (T) – Olhou em direção da criança 4 – (C1) - Abaixou-se em direção das argolas</p>
	<p>5- (C1) – Levantou a cabeça 6 – (C1) – Olhou em direção da terapeuta 7 – (T) - olhou em direção da criança e sorri 8 – (T) – falou “Eita” 9 – (T) - Levantou-se e foi em direção do brinquedo</p>
	<p>10 – (T) - Encaixou a argola amarela no seu dedo mínimo 11 – (T) – Encaixou outra argola no seu dedo anelar 12 – (T) Olhou em direção à Criança</p>

Fonte: resultados da pesquisa.

Atenção compartilhada

Nesse episódio marcamos o início do compartilhamento da atenção quando a terapeuta retirou as argolas do brinquedo (ver na transcrição anexo), olhou em direção a C1 e esta, em resposta, baixou a cabeça para também olhar em direção ao brinquedo (tabela 7, linhas 1, 2, 3 e 4). Outra situação de atenção compartilhada nesse mesmo episódio foi, quando C1 levantou

a cabeça, olhou para a terapeuta e esta (em resposta) olhou para C1, sorriu e falou “eita” (tabela 7, linhas 5, 6, 7 e 8).

Tomasello (2003) investigou o compartilhamento de atenção nas trocas do dar e pegar um brinquedo, típicas da comunicação mãe-bebê e destacou que esse compartilhamento sinaliza as primeiras experiências de intersubjetividade no desenvolvimento humano. Tomasello explicou que, no compartilhamento de atenção envolvendo um brinquedo configura-se um tipo de relação triádica (mãe-objeto-bebê), que entrelaça as experiências da mãe com as do bebê. O efeito dessa relação triádica é que, mãe e bebê passam a experimentar processos psicológicos semelhantes relacionados com propriedades do objeto que é comum para eles na interação. Nesse funcionamento, o bebê tem a oportunidade de iniciar sua compreensão sobre a semelhança entre as pessoas e ele mesmo. Tomasello argumentou que essa relação triádica favorece ao bebê uma compreensão sobre a intencionalidade subjacente às ações da mãe, de forma semelhante como acontece com as próprias ações.

Distante de um cenário de investigação científica da abordagem neurodesenvolvimental, talvez relute em acreditar que um bebê de apenas nove meses (foi essa a idade dos bebês quando o autor observou esses processos) tenha consciência sobre a intencionalidade das ações humanas. Mas não é difícil compreender que o compartilhamento de atenção para um mesmo brinquedo seja uma oportunidade para a convergência de pensamentos e experiências psicológicas de pessoas diferentes. É dessa forma que caracterizamos as experiências de intersubjetividade e argumentamos que ela foi exercida no diálogo entre C1 e a terapeuta configurada também nesse episódio. Argumentamos que a intersubjetividade preencheu os microprocessos relacionados com as trocas de olhares entre C1 e a terapeuta, sobre o brinquedo.

Função da alteridade

Nesse episódio um exercício da alteridade foi sinalizado, por exemplo, quando a terapeuta falou para C1 “olha, olha” e encaixou uma argola no seu dedo mínimo e outra no dedo anelar e, em seguida balançou o seus dedos para cima e para baixo. A alteridade se confirma quando C1 responde; olhando para a terapeuta C1 caminha na sua direção (ver transcrição completa em anexo).

A leitura sobre a função da alteridade é a mesma que temos descrito para os outros episódios, quando nos referimos à distinção de posições do “eu” e do “outro” unidas, mas não anuladas, no diálogo (BAKHTIN, 1981, 1997). Referimo-nos aos efeitos das ações da

terapeuta sobre a resposta de C1, embora não seja possível dizer, que uma resposta seja previsível e antecipadamente conhecida.

A ação de se levantar e ir em direção à terapeuta sinalizou que C1 compreendeu o que significam as palavras “olha, olha”. Mas, além disso, essa ação indicou também especificidades na forma como C1 organizou sua participação naquele diálogo. Isto é, as ações da terapeuta eram carregadas por conhecimentos que esta tinha sobre C1, que a levou, por exemplo, a colocar as argolas nos dedos e balançá-los, para incentivar C1 para comunicação. De forma semelhante, as respostas de C1 poderiam aproximar-se ou afastar-se da ação precedente (o turno da terapeuta); nas duas condições, a ação precedente estaria atuando nessa resposta. Nesse caso, C1 aproximou-se e a forma como ela aproximou-se indicou suas especificidades sobre como participar de um diálogo. Esse funcionamento de interdependência entre ações e respostas, condicionam diferenças e ativam a função de alteridade no diálogo e na comunicação.

Regulação Semiótica

Nesse episódio *o papel ativo* de C1 e da terapeuta foi amplamente disseminado no diálogo. C1 e a terapeuta marcaram suas posições distintas no diálogo (C1 com turnos predominantes de ações não verbais e a terapeuta com uso de fala).

Sobre *a transitoriedade das operações simbólicas e sua implicação para a negociação de sentidos*, argumentamos que a qualidade de brinquedo novo também foi impactante para a terapeuta. De forma semelhante como aconteceu no contexto do brinquedo com apelo lúdico, ela, diante agora do brinquedo sem apelo lúdico, tomou a iniciativa de indicar (introduzir) para C1 possibilidades para brincar, considerando que C1 não conhecia esse brinquedo. Interpretamos que essa introdução para C1 foi ilustrado momento em que a terapeuta colocou as argolas nos dedos e balançou-os.

Consideramos, então, que subjacente a essa iniciativa estava uma longa experiência profissional que habilitava a terapeuta para lidar com situações em que precisava incentivar a comunicação. Com essa iniciativa a terapeuta resgatou experiências passadas no exercício de sua profissão. Nesse funcionamento, pressupomos a operação de micro-processos relacionados com momentos de autorregulação de experiências simbólicas (historicidade) que levaram a terapeuta à atualização de significados na situação imediata, na comunicação com C1 mediada pelo brinquedo novo sem apelo lúdico. A negociação dos sentidos nesse momento refletiu uma direção do passado resgatado no presente.

No que diz respeito à posição de C1, interpretamos que a falta de apelo lúdico diminuiu a motivação para exploração do brinquedo. Mas, ainda que de forma menos motivada, marcamos momentos em que C1 parecia querer conhecer o brinquedo. Por exemplo, quando a terapeuta chamou a atenção para suas ações de encaixar a argola no dedo mínimo e no anelar e dizendo “olha, olha” (tabela 7 linhas 10, 11 e 12), C1 direcionou o olhar para ela. Então, em seguida, C1 desviou sua atenção e se concentrou olhando para o brinquedo; nesse momento C1 se agachou na direção do brinquedo e depois se levantou, mas permaneceu olhando para baixo, onde estava o brinquedo. Consideramos essa variação de comportamentos dirigidos unicamente para o brinquedo como autorregulação.

No entanto, uma avaliação da transcrição completa do vídeo (transcrição 2 em anexo) de onde recortamos o episódio que nos referimos agora, suporta a nossa interpretação de que C1 indicou interesse pelo brinquedo mas não o explorou, de forma concentrada como fez diante do brinquedo novo com o apelo lúdico. Diante do brinquedo sem apelo lúdico, C1, por diversas vezes, manuseou as argolas, mas, diferente do que aconteceu com o brinquedo lúdico, C1 pareceu ceder às demonstrações da terapeuta que brincava com as argolas no seu dedo.

Retomamos discussões iniciadas na análise de um episódio anterior (*Episódio de encaixar as peças na tábua* - C1, brinquedo conhecido), no que diz respeito aos valores, como atributos das nossas experiências e como aspecto integrante da regulação semiótica dos processos psicológicos. De acordo com Valsiner (2012), no funcionamento psicológico, os signos são manifestos como significações, por causa das características multidimensionais e heterogêneas das nossas experiências no mundo. Além disso, os processos de significação são mobilizados pelos valores atribuídos às experiências. Ainda de acordo com ele, há uma relação intrínseca entre valores e cultura, necessária para se explicar a hierarquia com que os processos de regulação semiótica se organizam no funcionamento psicológico. Para o autor, as nossas definições de valores são historicamente construídas a partir de nossas relações com culturas.

Essas explicações foram necessárias para o nosso argumento sobre a predominância da heterorregulação no diálogo configurado nesse episódio com o brinquedo sem apelo lúdico. Observamos essa predominância considerando que, durante o diálogo, as ações da terapeuta foram determinantes para o conjunto das respostas de C1, que inclusive, chegou a colocar também nos próprios dedos algumas argolas e a balançar os dedos, tal como fizera a terapeuta. Acreditamos a experiência de valor levou a heterorregulação (da terapeuta sobre C1) nessa negociação de sentidos para interação. Em outras palavras, argumentamos que subjacente ao interesse de C1 pelo que a terapeuta fazia com as argolas, brincando com elas no seu dedo, reflete uma experiência de valor. Comparativamente, essa experiência de valor também atuou

na predominância da autorregulação (de C1 sobre si mesmo) configurada no contexto do brinquedo com apelo lúdico. Nesse último caso, nos referimos ao valor dado C1 às características do brinquedo.

SITUAÇÃO 04 – CRIANÇA 2 – BRINQUEDO CONHECIDO

Descrição Geral: *Episódio de sobrepor as peças aos seus pares iguais*

Este episódio trata-se de uma atividade mediada pelo brinquedo já conhecido envolvendo a terapeuta e C2. O brinquedo foram peças de madeiras com desenhos de frutas para sobrepor aos seus pares iguais. A situação escolhida para a análise foi apresentada na tabela 8.

TABELA 8 - BRINQUEDO CONHECIDO

	<p>1 - (T) – Colocou as peças em frente à criança 2- (C2) – Olhou em direção das peças 3 – (T) – falou “três” 4 – (T) – falou “A melancia” 5 – (T) - entregou a peça à criança</p>
	<p>6 – (C2) – olhou em direção da peça na mão da terapeuta 7 – (C2) - Colocou a peça em cima do seu par que está à sua frente 10 – (T) - Entregou a peça para a criança 11 – (C2) – Olhou em direção da mão e pegou a peça 12 – (C2) – Sobrepôs ao seu par que está na sua frente 13 – (T) – falou “muito bem”</p>
	<p>14 – (T) – falou “O morango” 15 - (T) Entregou a peça para a criança 16 – (C2) - Pegou a peça da mão da terapeuta 17 – (C2) - Sobrepôs ao seu par que estava à sua frente 18 – (T) – falou “Muito bem!”</p>

Fonte: resultado da pesquisa

Atenção Compartilhada

Neste episódio, uma situação de compartilhamento de atenção foi sinalizada quando a terapeuta verbalizou “a melancia” e entregou a peça à C2 (linhas 4 e 5). Em resposta, C2 olhou para mão da terapeuta, pegou a peça e sobrepôs ao seu par (tabela 8, linhas 11 e 12). No mesmo episódio, marcamos outra situação de compartilhamento de atenção, quando a terapeuta entregou outra peça para C2 e falou “o morango” (tabela 8, linhas 14 e 15) e C2, em resposta, olhou em direção da mão da terapeuta, pegou a peça e sobrepôs ao seu par, que estava no chão à sua frente (tabela 8, linhas 16 e 17).

O compartilhamento da atenção, como já comentamos na análise de episódio anteriores, possibilita aos participantes da comunicação (terapeuta e criança), a convergência

de suas ações (olhar, pegar, apontar, encaixar, falar e etc.) que pressupõe que eles também partilhem pensamentos e significados relacionados com o brinquedo. No intervalo entre as linhas 171 e 175 da transcrição completa do vídeo (transcrição 4, em anexo), do qual recortamos esse episódio, observamos a configuração de micro-processos (ações no tempo real de segundo-a-segundo) que suporta essa pressuposição. Na linha 171, a terapeuta pergunta “e a laranja?”, ao mesmo tempo em que tem na mão a peça da laranja, que C2 deve sobrepor a que está enfileirada no chão, com outras frutas. Então C2 pega a peça na mão da terapeuta e ao mesmo tempo em que olha para as que estão enfileiradas no chão (linha 172 e 173) e finalmente colocou-a em cima da peça da laranja que está no chão (174) e escuta a terapeuta dizer “achou a laranja!”, enquanto bateu palmas e sorriu para C2 (linha 175).

O que ilustramos com esse recorte da interação é o nos referimos como intersubjetividade relacionada com a atenção compartilhada. Terapeuta e C2 são levados a pensar ao mesmo tempo sobre o mesmo foco. O alinhamento entre a ação da terapeuta (perguntar sobre a laranja e entregar a peça) e a resposta de C2 (olhar para o chão, procurar a peça correspondente e sobrepor a que pegou da mão da terapeuta) denuncia essa experiência de intersubjetividade, enquanto processos de natureza simbólica (semiótica).

Função da Alteridade

Todavia, o alinhamento entre ação e respostas não quer dizer homogeneidade, ou necessariamente consenso e concordância. Temos nos referido, em análises de episódios anteriores, sobre negociação de posições no diálogo que, em sua origem conceitual refere-se a uma relação entre posições distintas (BAKHTIN, 1981,1997). No exemplo que acabamos de descrever sobre a peça laranja que C2 deveria solucionar, ainda que C2, como vimos, tenha seguido com prontidão a solicitação da terapeuta, ele o fez exercendo uma posição distinta no diálogo. Cada participante exerceu caminhos de experiências históricas diferentes e habilidades cognitivas e emocionais diferentes subjacentes ao alinhamento. Mas o alinhamento pressupõe que uma posição é fronteira para a outra. Assim nos remetemos, com outras palavras, a função de alteridade.

Retomamos aqui, um comentário tecido durante a análise da função da alteridade relacionada com o episódio de C1 com o ábaco (contexto do brinquedo sem apelo lúdico). Nessa ocasião, afirmamos que as ações da terapeuta estavam carregadas de conhecimentos que esta tinha sobre C1. Acrescentamos agora, que essa é uma das distinções do posicionamento

da terapeuta no diálogo também com C2. No exemplo da peça da laranja, quando a terapeuta pergunta onde está a laranja e entregou a peça, ela viabiliza um conhecimento para C2, sobre ele mesmo, que era do domínio da terapeuta. A pergunta e as ações relacionadas com a fala da terapeuta desencadeiam em C2 a compreensão de que ele tem a resposta para aquela questão, de que ele sabe resolver a tarefa. Mas o conhecimento sobre essa habilidade de C2 era do domínio da terapeuta e ela, exerceu essa função de fazer com que C2 conhecesse um pouco mais sobre si mesmo.

Bakhtin (1997) referiu-se a esse processo, subjacente a função de alteridade no diálogo, quando o interlocutor (na posição do outro) constrói conhecimento sobre aquele com quem dialoga, numa perspectiva em que este não conhece, como excedente de visão. Para ele, “o excedente de minha visão em relação a outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo” (apud, VIEIRA, 2016, p. 180). Nessa perspectiva, o parceiro no diálogo é eticamente responsável por esse conhecimento que outro precisa, por tratar-se de informações sobre si mesmo que só o parceiro conhece. O autor apontou o excedente de visão como um conjunto de ações internas ou externas praticadas no diálogo, em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora do parceiro. O autor destacou ainda que essas ações (excedente de visão) completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se.

Vieira (2016) analisou a produção de sentidos no começo da vida relacionada com o compartilhamento de atenção para o brinquedo e caracterizou essa produção como processos intersubjetivos. Nos seus resultados, essa pesquisadora mencionou ter encontrado processos micro-genéticos conflitantes com uma perspectiva racionalista da comunicação, em que se desconsidera a dimensão da historicidade dos participantes. De acordo com autora, o papel do excedente de visão na constituição de um “si mesmo” eminentemente dependente da oferta do olhar do outro (a autora refere-se aos bebês que participaram de sua pesquisa), pode ser, por exemplo, uma forte razão para se preterir interpretações baseadas no racionalismo (como é o caso das informações derivadas de pesquisas experimentais clássicas, que sustentam, por exemplo, o modelo de medidas discretas, de emissor, mensagem e receptor, para comunicação humana) e se considerar as implicações das relações dialógicas no funcionamento psicológico humano.

Regulação semiótica:

O papel ativo no diálogo, tanto de C2 como da terapeuta (aspecto que temos destacado como relacionado à regulação semiótica ao longo da presente análise), já foi comentado nas explicações que tecemos no item anterior, sobre a função da alteridade. No que se refere a transitoriedade das operações simbólicas, marcamos na experiência de C2 com o brinquedo conhecido, uma tendência ao exercício de seu domínio sobre o problema que o brinquedo aborda: descobrir qual peça disposta no chão correspondesse a que ele tinha nas mãos e colocar uma sobre a outra. Uma análise da transcrição completa (transcrição 4, em anexo) indicou que esse exercício permeou todo diálogo com a terapeuta mediado pelo brinquedo conhecido. De forma semelhante como interpretamos o diálogo configurado nesse mesmo contexto C1 (Episódio de encaixar as peças na tábua), destacamos a transição de experiências passadas com esse brinquedo para a situação imediata (presente).

SITUAÇÃO 05 – CRIANÇA 02 – BRINQUEDO NOVO COM APELO LÚDICO

Descrição geral: *Episódio de encaixar as argolas coloridas no brinquedo*

Este episódio trata-se de uma atividade mediada pelo brinquedo novo com apelo lúdico (o mesmo brinquedo referido no episódio de C1). A situação foi escolhida para a análise foi apresentada tabela 9.

TABELA 09 – BRINQUEDO NOVO COM APELO LÚDICO

	<p>1 - (T) “Essa primeiro, essa aqui grandona “–Pega a argola de cor azul</p> <p>2- (T) – “Essa aqui, ó essa grandona” - Retira a argola de cor vermelha do brinquedo e encaixa a de cor azul</p> <p>3 – (C2) – Olha para a argola, vai em direção da mão da terapeuta.</p>
	<p>4 – (C2) – pega a argola de cor vermelha e encaixa no brinquedo</p> <p>5 – (T) – “Depois essa” - Pega a argola de cor verde e dá na mão da criança</p> <p>6 – C2 – Encaixa a argola de cor verde no brinquedo</p>
	<p>7 – (T) – “depois essa” – pega a argola de cor amarela e segura com a mão</p> <p>8 – (C2) – pega a argola que está na mão da terapeuta e encaixa no brinquedo</p> <p>9 – (C2) – pega a argola de cor laranja e encaixa no brinquedo.</p>

Fonte: resultado da pesquisa.

Atenção compartilhada

O compartilhamento de atenção, já podemos afirmar, é uma constante, em situações de comunicação mediadas por brinquedo (VIEIRA, 2016). No episódio que ora discutimos, ilustramos uma situação de compartilhamento de atenção quando a terapeuta falou “essa aqui, ó, essa grandona”, retirou a argola de cor vermelha do brinquedo e encaixou a argola de cor azul (a “grandona”) enquanto C2 olhava para essas ações. Refletindo sobre explicações já tecidas sobre o papel da atenção compartilhada para o desenvolvimento humano, enquanto deflagradora da intersubjetividade (TOMASELLO, 2003) chamamos a atenção para o momento seguinte, quando C2 pegou a argola de cor vermelha e encaixou no brinquedo (tabela 9, linhas 1, 2, 3 e 4). Interpretamos que C2 não repetiu a ação da terapeuta, mas a

completou, indicando que partilhava pensamentos sobre o propósito do brinquedo, que ele acabara de conhecer. Com essa resposta, de alinhamento ao diálogo, C2 apontamos mais um exemplo do processo de mediação simbólica do brinquedo favorecido com a atenção compartilhada.

Função da alteridade:

Embora o brinquedo novo com apelo lúdico tenha sido o mesmo para C1 e C2, observamos muitas diferenças na forma como C1 e C2 se posicionaram no diálogo mediado por esse brinquedo. Lembramos, por exemplo, que diante do brinquedo novo, C1 revelou um encantamento, que o fez concentrar-se para exploração do som que uma das argola emitia, desconsiderando, com frequência, as ações da terapeuta que se mobilizava para apresentar-lhe os atributos desse brinquedo que ele ainda conhecia. No caso de C2, uma análise da transcrição completa (transcrição 5 em anexo), sinalizou-nos o interesse também de C2 por esse brinquedo. Por exemplo, sequências estendidas de turnos apenas de C2, sem alternância com o turno da terapeuta, indicaram momentos longos em que ele se voltava para o brinquedo. Além disso, a transcrição completa do diálogo revelou ações de C2, explorando as argolas, colocando-as na base, deitando-se para melhor lidar com o brinquedo.

A diferença que marcamos, entretanto, foi, no caso de C2, a intensa parceria que ele desenvolve com a Terapeuta durante as suas descobertas sobre esse brinquedo novo. Destacamos que os posicionamentos no diálogo mediado pelo brinquedo novo com apelo lúdico, foram marcadamente distintos para C1 e para C2, embora se tratasse do mesmo brinquedo e da mesma terapeuta. Essas observações nos leva a reconhecer a multidimensionalidade de aspectos implicados no exercício da alteridade no diálogo e valorizar as explicações que se destinam a ratificá-la como função relevante na análise da comunicação humana.

Regulação Semiótica:

A intensa parceria de C2 com a terapeuta no diálogo mediado pelo brinquedo novo com apelo lúdico, nos levou à interpretação de que nesse caso, a regulação semiótica se organizou com características em que o presente foi determinante para as ações de C2, embora não deixemos de considerar que C2, também reflita na sua interação com esse

brinquedo novo, sua aprendizagem e experiências com outros brinquedos em situações passadas. Mas argumentamos, sobre um estado de relevância de uma experiência sobre outra. Para mais esclarecimento, retomamos informações já mencionadas durante análise do Episódio com o Ábaco de C1, acerca da hierarquia na regulação semiótica discutida por Valsiner (2012). Nessas informações, destacamos que a intrínseca relação entre valor e cultura são relevantes para se explicar a regulação semiótica na comunicação, enquanto processo psicológico central para o desenvolvimento humano.

Com a noção de valor, Valsiner (2012) explicou o processo seletivo (hierárquico) na organização da regulação semiótica no funcionamento psicológico. Para ele, a experiência de valor determina uma direção na negociação do sentido (sempre inacabado): se as experiências presentes são mais relevantes ou as experiências passadas. Por essa razão o autor denominou de regulação semiótica, considerando a dimensão operante do valor atribuído às experiências simbólicas. Além disso, como já comentamos também, o autor destaca a natureza histórica e cultural subjacente a nossa definição de valor, que atua nessa regulação.

Bakhtin (1997) também se remeteu a dimensão do valor nas relações dialógicas humanas. De acordo com ele, o mundo do outro atua como autoridade axiológica (de valor) em relação ao parceiro com quem dialoga. Nesse pensamento, a experiência de valor exerce uma força que sanciona conflitos na negociação de sentido para o diálogo.

Reconhecemos que estamos diante de uma discussão complexa. Mas argumentamos que essa experiência de valor foi decisiva para que as experiências de C2 na situação imediata com o brinquedo com apelo lúdico assumisse, hierarquicamente, o sentido diretor das suas ações naquele momento do diálogo com a terapeuta. Essa é a nossa explicação para a configuração dos turnos de C2 ao longo de todo vídeo (transcrição em anexo) que sinalizou de forma equilibrada, momentos de exploração do brinquedo (autorregulação) com momentos de alinhamento imediato com as solicitações da terapeuta (heterorregulação).

SITUAÇÃO 06 – CRIANÇA 02 – BRINQUEDO NOVO SEM APELO LÚDICO

Descrição geral: *Episódio com o Ábaco*

Este episódio trata-se de uma atividade realizada por C2 com um brinquedo novo sem apelo lúdico apresentado na tabela 10.

TABELA 10 - BRINQUEDO NOVO SEM APELO LÚDICO

	<p>1 - (T) - falou “Toma Entregou a argola à criança”.</p> <p>2 - (C2) – olhou em direção da terapeuta e pegou a argola</p>
	<p>3 – (C2) – encaixou a argola no brinquedo.</p>
	<p>4- (T) Estendeu a mão em direção da criança segurando outra argola</p> <p>5 – (C2) – pegou a argola que estava na mão da terapeuta e encaixou no brinquedo</p>

Fonte: resultado da pesquisa

Atenção compartilhada:

Esse episódio, como os anteriores, revela muitas situações de compartilhamento de atenção, considerando-se que se trata de atividades mediadas por brinquedos. No presente episódio, quando a terapeuta falou “toma” e deu a argola para o C2 e este olhou em direção da mão da terapeuta, pegou a argola e a encaixou no (tabela 10, linhas 1, 2 e 3), configurou-se, por exemplo, mais uma situação de atenção compartilhada. Ao longo de nossa análise, demonstramos que não foi o nosso interesse apenas destacar as situações de

compartilhamento de atenção, visto que, ela sempre se configura quando tratamos de interação mediada por brinquedo. Nesse momento da nossa análise, já reunimos um conjunto de informações sobre as implicações do compartilhamento de atenção para o diálogo para o desenvolvimento humano. Nessas informações, destacamos, por exemplo, que o compartilhamento de atenção promove o exercício da intersubjetividade. Reafirmamos essas informações no caso do diálogo de C2 com a terapeuta mediada pelo brinquedo novo sem apelo lúdico.

Função da Alteridade

Apontamos na análise do presente episódio, a relação entre alteridade com o excedente de visão que discutimos no Episódio de sobrepor as peças aos seus pares iguais, relacionado com o diálogo entre C2 e a terapeuta mediada por um brinquedo conhecido. A definição de excedente de visão por Bakhtin (1997) já mencionamos naquela ocasião. Chamamos a atenção agora para a função de alteridade da terapeuta no diálogo mediado pelo brinquedo novo sem apelo lúdico (que foi o mesmo para C1). Observamos que a terapeuta explorou possibilidades do brinquedo, além do seu propósito que seria o encaixe de argolas de madeira coloridas em diferentes linhas verticais de madeira (ver figuras 1 e 2). Nessa exploração, a terapeuta, por exemplo, colocou cinco argolas em seus cinco dedos da mão e os balançou para C2, enquanto cantava músicas infantis conhecidas (ver transcrição 6 em anexo).

Interpretamos que nessa exploração de possibilidades alternativas para brincar com aquele brinquedo, a terapeuta, exerceu um papel de alteridade, carregado de informações sobre C2, como por exemplo, que ele precisava de incentivos para brincar, diante de um brinquedo que ele não conhece. Dessa forma, acrescentamos à nossa análise da alteridade mais um aspecto, e reforçamos o nosso propósito apontar a interdependência entre as funções de falante e ouvinte em um modelo dialógico da comunicação.

Regulação semiótica:

Na análise do presente episódio, também reafirmamos o papel ativo de C2 e da terapeuta no diálogo e com ele ilustramos mais uma configuração da heterorregulação no diálogo, considerando o predomínio das ações da terapeuta no diálogo entre ela e C2 mediado pelo brinquedo novo sem apelo lúdico (ver transcrição 6, em anexo).

5A MEDIAÇÃO DO BRINQUEDO NA COMUNICAÇÃO DE PESSOAS COM TEA

O objetivo principal da presente pesquisa foi investigar a mediação do brinquedo na comunicação durante atividades terapêuticas envolvendo crianças com TEA. A motivação para estudar a função de mediação foi por considerá-la o aspecto mais relevante para se explicar a comunicação como processo central para o desenvolvimento humano.

Defender a comunicação como processo central para o desenvolvimento humano é uma posição de pesquisadores que se fundamentam em pressupostos da Psicologia socio-histórica, representada, principalmente, por Vigotski. Essa posição também é assumida por pesquisadores da Psicologia Cultural, uma vertente atual, que resgata e reafirma e atualiza explicações de Vigotski sobre a origem social dos processos psicológicos.

Na presente pesquisa, tecemos uma linha de avaliação crítica sobre a produção de conhecimento relativa aos déficits de comunicação de pessoas com TEA. Contestamos a prática de se estudar a comunicação humana por meio de modelos de medidas discretas, que definem limites funcionais para o emissor, para uma mensagem e para o receptor. Com uma investigação sobre a função de mediação, viabilizamos um espaço discursivo onde desfilamos conceitos e metodologias que referenciam processos micro-genéricos não considerados, nem estudados em pesquisas tradicionais sobre a comunicação de pessoas com TEA. Nas nossas análises, articulamos observações empíricas (registros dos diálogos das crianças) com discussões da literatura e com nossa própria compreensão sobre a comunicação dessas pessoas, reafirmando as características do ciclo metodológico descrito por Valsiner (2012).

Abordamos a mediação do brinquedo, visto que é um instrumento muito utilizado por profissionais que atuam nos serviços terapêuticos voltados para esse público. Durante as análises de diálogos entre a terapeuta e as crianças apontamos, progressivamente, para processos emergentes na mediação do brinquedo e discutimos esses processos a partir de bases conceituais da Psicologia Cultural para uma abordagem da comunicação humana.

A primeira base que discutimos foi a atenção compartilhada. Com o apoio de recortes de transcrições de vídeos, que relatavam sobre atividades terapêuticas realizadas com brinquedo, demonstramos que o compartilhamento de atenção ratifica a função mediadora do brinquedo. Isto porque, quando o brinquedo é o alvo do compartilhamento, significa dizer que ele promove o entrelaçamento de pensamentos e ações das pessoas para as quais ele foi um alvo comum. Nos diálogos que analisamos que envolveram crianças não usuárias de fala, esses entrelaçamentos se mostraram ainda mais claros, quando as crianças se comunicavam principalmente através do contato com o olhar. Por diversas vezes marcamos, por exemplo, a

alternância do olhar para uma peça do brinquedo, para o lugar que precisava encaixá-la e para a terapeuta, confirmando que a conversa se realizava no nível da intersubjetividade.

Consideramos esse funcionamento e ilustramos com diferentes exemplos, como o compartilhamento de atenção deflagra experiências de intersubjetividade. Ao mesmo tempo em que relacionamos a intersubjetividade com compartilhamento, apontamos para a mediação semiótica vinculada com o brinquedo, pois a intersubjetividade se trata de experiências de natureza simbólica, considerando-se que sua substância são conceitos, significados e sentidos. Esse funcionamento complexo, portanto, é descartado no conhecimento produzido através do modelo da comunicação das medidas discretas, pois o compartilhamento e, conseqüentemente as experiências de intersubjetividade inviabilizam limites discretos para emissão, mensagem e sua recepção.

A segunda base conceitual que discutimos foi a função de alteridade, aspecto também ausente nos estudos da comunicação conduzidos por métodos tradicionais. Demostramos que a alteridade é exercida no diálogo como função de fronteira e possibilita que posições diferentes ocupadas pelos participantes sejam unidas no diálogo. Dessa forma, enquanto parâmetro teórico-metodológico, a alteridade viabiliza uma análise sobre a interdependência entre as diferentes posições para que se configure o diálogo, uma vez que é essa a principal característica do diálogo: relacionar diferenças. Dessa forma, compreendemos porque as diferenças pessoais não são anuladas no diálogo.

A literatura ainda destaca a função de alteridade relacionada com o excedente de visão e com uma autoridade axiológica sobre o outro em situação de diálogo (BAKHTIN, 1997, VIEIRA, 2016). Sobre o excedente de visão a literatura se refere ao conhecimento que o outro tem sobre o parceiro com quem dialoga, por estar em posição externa. Por ter esse conhecimento, o outro tem uma responsabilidade ética para com o parceiro no diálogo. A autoridade axiológica sobre o outro, está relacionada com esse conhecimento sobre o outro (excedente de visão). O sentido de autoridade axiológica reflete a nossa conduta avaliativa sobre experiências que travamos com o mundo. Isso que dizer que atribuímos valor as nossas experiências com o outro.

A terceira base conceitual que discutimos foi a regulação semiótica. Essa base é frequentemente referida nos textos de Valsiner (2002, 2012). Mas na verdade, foi Vigotski quem iniciou a discussão sobre a natureza semiótica dos processos psicológicos superiores, que são específicos dos seres humanos. Isto é, Vigotski despertou os pesquisadores para a função reguladora da linguagem sobre outros processos psicológicos básicos (como atenção, memória e percepção). A partir de experimentos, ele observou que a linguagem tem uma função integra-

dora desses processos e por essa razão, a psicologia deve desenvolver teorias e métodos apropriados para a análise desse funcionamento integrado. Essas explicações estão, portanto, subjacentes ao nosso reconhecimento sobre o papel central da comunicação para o desenvolvimento humano, considerando os processos de significação e negociação de sentidos como seu *modus operandis*.

Valsiner (2002, 2012), então, explora as principais declarações de Vigotski e regulação semiótica tem merecido uma atenção frequente, visto que a morte prematura de Vigotski impediu mais esclarecimentos sobre esse tema. A regulação semiótica é definida como o modo de funcionamento psicológico humano (VALSINER, 2002, 2012) e se organiza de duas formas: como autorregulação e heterorregulação.

Confirmamos, então, a regulação semiótica como base conceitual da Psicologia Cultural e analisamos essa base conceitual nos diálogos das crianças com TEA a partir de três aspectos, que julgamos está intrínseco ao funcionamento regulado a) o papel ativo dos participantes durante o diálogo; b) a transitoriedade das experiências simbólicas e c) a negociação de sentido para o diálogo.

Nas discussões sobre o papel ativo observamos as possibilidades dos participantes se autorregularem ou serem heterorregulados dependendo de aspectos da situação interativa imediata que se organiza de forma multifacetada. Sobre essa organização, observamos, por exemplo, que C1, diante do brinquedo novo com apelo lúdico, experimentou uma situação de encantamento que o levou a longos momentos de autorregulação, refletidos na forma como se concentrava na exploração da argola que emitia o som de um chocalho. De forma multifacetada, C2, diante do mesmo brinquedo, envolveu-se, de forma heterorregulada, em uma intensa parceria com a terapeuta para exploração desse brinquedo novo.

No que se refere à transitoriedade das operações simbólicas, alertamos para a continuidade das experiências humanas, marcando a historicidade presente nesse funcionamento psicológico semioticamente regulado. Demonstramos, então, que essa continuidade leva a uma impossibilidade de separação entre tempos (passado, presente e futuro) na experiência psicológica. A partir de registros de diálogos, ilustramos como foram reguladas as experiências passadas na organização imediata e presente do diálogo. Sobre a negociação dos sentidos abordamos a partir da organização da direção do diálogo (do passado para o presente, do futuro para o presente) considerando a historicidade das experiências psicológicas.

Resumimos que a mediação semiótica do brinquedo nos revelou processos micro genéticos que deram visibilidade às significações e sentidos na comunicação considerada deficiente. A mediação do brinquedo fundamentou uma discussão sobre como essas pessoas com

TEA regulam suas experiências psicológicas em situações de diálogo. Essa discussão teve lugar porque não nos limitamos à caracterização generalizada dos déficits, mas nos interessamos por conhecê-los e descobrimos que ainda nesses casos, as pessoas experimentam a comunicação com especificidades carregadas de historicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto mediador da comunicação, o brinquedo potencializa processos de significação e negociação de sentidos, na medida em que, como vimos, a partir do compartilhamento de atenção, ele deflagra intersubjetividade e permeia uma maior diversidade de condições para posicionamentos individuais no diálogo e para a regulação semiótica. As observações desses aspectos nos levaram ao argumento de que essa mediação se trata de produção de culturas, assumindo-se aqui a definição de Valsiner (2012) de cultura como processo de mediação semiótica.

Refletimos sobre as implicações de nossas observações para os atendimentos terapêuticos de pessoas com TEA e nos confrontamos com a hegemonia de práticas que disseminam os modelos de comunicação que contestamos aqui. Nos atendimentos, esses modelos são traduzidos em terapias do neurodesenvolvimento que desconsideram a unidade dialógica entre as histórias de terapeuta, paciente e dos métodos de intervenção.

Resgatamos algumas discussões tecidas em nossa análise e verificamos, por exemplo, que as terapias comportamentais não reconhecem a função de alteridade exercida pela terapeuta, como autoridade axiológica sobre o paciente. No caso dessas terapias, esse exercício caminhará por posicionamentos carregados de informações (conhecimentos) sobre a deficiência que, durante as terapias, são endereçadas para a pessoa com TEA. Nesses termos, a pessoa com TEA, nesse diálogo com a terapeuta, aceita os seus déficits e se perpetua na falta de oportunidade para conhecer sobre suas características específicas no mundo, que são carregadas de historicidade.

Alertamos, portanto, que não é suficiente utilizar o brinquedo nas atividades terapêuticas para que se promovam os processos que discutimos na presente análise. É necessário, sobretudo, que o profissional reconheça os processos comunicativos como produtores de cultura e que exercem a função reguladora dos processos psicológicos. Esse reconhecimento é necessário para o incentivo à procura por conceitos e métodos destinados a explicar especificidades e não para produzir de divulgar generalidades artificializadas. Para esse alcance, consideramos necessária a nossa libertação de amarras tradicionalistas para certificação da cientificidade em nossas práticas, que têm sacrificado histórias e milagres da vida, exemplificados por pessoas cujas experiências ainda não foram totalmente explicadas nos manuais dos cientistas. Defendemos que a postura profissional diante dessas manifestações deveria ser, antes de tudo, de conhecê-las, ao invés de condicioná-las e domá-

las. Mas para conhecê-las precisamos oficializar a abertura para novas teorias e novos métodos.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5**. tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúca; BOSA; Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 99-105, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo, 1997.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro. Forense Universitário, 1981.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.19, n.1, p. 107-120, 2013.

BRAGA, I. S.; ROSSI, T. M. de F. Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. **Educação: Saberes e Práticas**, v.1, n.1, p. 1-21, 2012

BRASIL, **Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde**. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

FERNANDES, Fernanda Dreuxet al. Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem. **Pró-Fono R. Atual. Cient**, v 20, n.4, p. 267-272, 2008.

GADIA, Carlos A .; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **J. Pediatr**, Porto Alegre, v 80, n. 2, p. 83-94, abr. 2004.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v.28, n. 1, p.3-11, 2006.

LIMA, Andréa Novaes Ferraz; ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes de; AGUIAR, Marígia Ana de Moura; MADEIRO, Francisco. Recursos Linguísticos Prosódicos como Facilitadores do Desenvolvimento da Linguagem na Clínica Fonoaudiológica do Autismo. **Revista Investigações - Linguística e Teoria Literária. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco**.v. 23, n. 2, p. 49-64, 2010.

MELLO, Ana Maria S. Rosde, **Autismo**: guia prático. 4ed. São Paulo: AMA; Brasília:

MENEZES, L. C.; AMORIM, K. S. Para além dos déficits: interação e atenção conjunta em crianças com autismo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 3 p. 353-364, jul./set. 2015.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do Espectro Autista: A importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno Pedagógico**, v.12, n. 3, p. 188-199, 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **RevHumMed**, v.10 n.3 p.1-11, 2010.

PERLES, João Batista. **Comunicação**: conceitos, fundamentos e história. Biblioteca on-line de ciências da comunicação, 2007.

PUZIREI, A. A. Lev S Vygotsky: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Ano XXI, nº 71, p. 21-44, julho de 2000.

R., Grether, J. K. Continuing increases in autism reported to California's Developmental Services System: Mercury in retrograde. **Archive of General Psychiatry**, v.65, n.1, 19-24, 2008.

REIS, Helena Isabel da Silva; PEREIRA, Ana Paula d Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, v.22, n.3, p.325-336, setembro de 2016.

RONDEL, Luisa Deyanira Sandia. Las perspectivas nomotética e ideográfica em el trato a la realidad estudiada por las ciencias sociales. **Orientación y Consulta**, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2002/2003.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 745-756, 2010.

SILVA, Maria Angélica. SILVA, Daniele Nunes Henrique da. O JOGO DE PAPÉIS E A CRIANÇA COM AUTISMO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 485-496, jul./set. 2017.

SILVA, Nadja Maria Vieira. Produção de Sentidos no Começo da Vida. **Interação Psicologia**. Curitiba, v. 20, n.2, p.160-169, maio/ago. 2016.

SILVA. Nadja Maria Vieira. **EEA**: Explorando Recursos de um Modelo para Análise do Desenvolvimento da Comunicação Mãe-Bebê. Tese de Doutorado ao Programa de Pós Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

SILVA, Nadja Maria Vieira da; VASCONCELOS, Angelina Nunes de. O Self Dialógico no Desenho Infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 346-356, 2016.

SOUSA, José Carlos et al. Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. **Psicol. cienc. prof.**, v.24, n.2, p.24-31, 2004.

TAMANAHARA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, v.22, n.3, p. 351-366,2016.

TOMASELLO, M. (2003). **Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano: Tópicos**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

TOMASELLO, Michael; FARRAR, Michael Jeffrey. Joint Attention and Early Language. **ChildDevelopment**, v.57, n.6, p. 1454-1463, 1896.

VALSINER, J. (2012). **Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALSINER, J. **Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self**. *Theory & Psychology*. Sage Publications, v.12, n.2, p. 254-265. 2002.

VIEIRA, Nadja Maria. Ética e estética na produção de sentidos no começo da vida: considerações sobre a simultaneidade do passado e futuro no presente. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 11, n.3, p. 174-195, set/dez. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ªed. São Paulo: Livraria Martins Fontes.1991.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

WALTER, C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 429–446, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – CRIANÇA C1

TRANSCRIÇÃO 1 – C1: ATIVIDADE COM BRINQUEDO CONHECIDO

No.	Tempo	Agente	Processos Verbais	Processos Não Verbais
01	00:20	T	Ó, senta aqui!	-
02	00:21	T	Senta aqui bonito.	Sentou-se no Chão.
03	00:23	T	Tia Vai lhe mostrar uma coisa	-
04	00:23	C	-	Criança sentou no chão, cruzou as pernas e olhou em direção da Terapeuta.
05	00:25-00:27	T	Ó, senta ai, primeiro, bonitinho, tá?	Terapeuta foi em direção ao rosto da criança e a beijou
06	00:31	T	Ó. Bota o Tubarão	Entregou uma peça de brinquedo para a criança.
07	00:32	C	-	bateu o brinquedo no chão, olhando em direção ao brinquedo.
08	00:34	T	Coloca o Tubarão	Olhou em direção à criança.
09	00:35	T	Vai!!	-
10	00:37	C	-	Criança tentou encaixar o brinquedo olhando em direção da terapeuta.
11	00:38	T	Muito Bem!	olhou em direção da criança.
12	00:41	T	Vai!	-
13	00:41	C	-	Criança encaixou a peça
14	00:42	C	-	Criança levantou-se, aproximou-se ao brinquedo e foi em direção das peças que estavam ao lado da terapeuta
15	00:43-00:47	T	Ó, agora, vem mais pra cá, vem mais pra cá.	segurou nas mãos da criança e a fez sentar.
16	00:48	T	-	Colocou a tábua de madeira em frente à criança
17	00:50	T	Ó, ó	pegou mais duas peças
18	00:51	T	Polvo e a Baleia	Colocou as duas peças em frente à criança
19	00:52	C	-	Olhou em direção das peças de brinquedo
20	00:53	C	-	encaixou uma peça no brinquedo
21	00:54	C	-	Criança foi em direção das outras peças que estão ao lado da terapeuta
22	00:55	T	Epa!	tirou a mão da criança que estavam indo em direção das peças ao seu lado
23	00:55	T	Aqui, ó!	E apontou para a peça que estava na frente da criança
24	00:57	C	-	Criança segurou à peça e tentou encaixar no brinquedo
25	00:58	C	-	Criança encaixou a peça
26	00:59	T	-	Terapeuta estava olhando em direção da criança (tentando encaixar a peça)
27	01:00	T	Muito Bem!	-
28	01:01	T	Agora...	olhou em direção as peças
29	01:01	T	-	pegou as peças
30	01:02-01:07	T	O golfinho, a lula e a baleia	Colocou as peças em frente à criança
31	01:08	T	-	Olhou em direção à criança

32	01:09	C	-	pegou duas peças e olha em direção à Terapeuta
33	01:11	C	-	Encaixou uma peça no brinquedo
34	01:13	C	-	olhou em direção das outras peças
35	01:13	T	Muito bem!	
36	01:13	C	-	foi em direção das outras peças (que estavam ao lado da terapeuta), com uma peça na mão
37	01:13	T	Aqui	tirou a mão da criança das peças.

TRANSCRIÇÃO 2 – C1: ATIVIDADE BRINQUEDO NOVO COM APELO LÚDICO

No	Tempo	Agente	Processos Ver- bais	Processos Não Verbais
01	00:05	T	Olha!	Terapeuta colocou o brinquedo no chão em frente à criança
02	00:07	C	-	Criança sentou-se em frente ao brinquedo
03	00:08	C	-	Criança rodou o cilindro (brinquedo)
04	00:09	C	-	Criança ficou na posição de 4. Bateu com sua mão esquerda em cima do brinquedo
05	00:12	C	-	sentou em frente ao brinquedo e olhou em direção ao brinquedo
06	00:20	C	-	Criança bateu o pé e mexeu com o brinquedo
07	00:23	C	-	Criança se levantou e ficou com na posição joelhos
08	00:25	C	-	Criança mexeu-se para frente para trás. Depois se deitou em frente ao brinquedo.
09	00:27	C	-	Levantou-se e sentou-se em frente ao brinquedo
10	00:30	T	Aqui, tia	Os braços foram em direção da criança. O segurou nos ombros.
11	00:32	C		Sentou-se em frente ao brinquedo
12	00:33	T	Oxi tia.	olhou em direção à criança
13	00:40- 00:43	T	Aqui, ó.	Colocou a criança na frente do brinquedo
14	00:43	C	-	tocou na parte superior do brinquedo ao mesmo tempo estava olhando em direção à terapeuta
15	00:44	T		olhou em direção à criança
16	00:49- 00:52	C		Mexeu suas mãos (para cima e para baixo) olhando em direção ao brinquedo
17	00:53- 00:56	T		Tirou uma argola do brinquedo, a balançou e colocou na frente da criança (ao lado do cilindro)
18	00:57- 00:58	C		Balançou as mãos (para cima e para baixo) e encaixou a argola. Ao mesmo tempo estava olhando em direção do brinquedo
19	00:59	C		Balançou as mãos (para cima e para baixo) olhando em direção do brinquedo
20	01:00- 01:02	T	Áudio não compreensível	Pegou a argola, a balançou e a colocou na frente da criança
21	01:03- 01:06	C		Pegou a argola que estava no chão e a balançou (ao mesmo tempo estava olhando para o brinquedo)
22	01:06- 01:07	T	Olha aqui	Tirou outra argola do brinquedo e a colocou no chão
23	01:08- 01:12	C		Foi em direção da argola que estava no chão, encaixa no brinquedo (enquanto balançava a outra argola que estava na mão esquerda)
24	01:13- 01:20	T	Olha aqui!	Tirou todas as peças do brinquedo e colocou em frente à criança
25	01:21- 01:23	C		Criança olhou para baixo balançando duas argolas (que estavam em suas mãos)
26	01:23- 01:25	T	Olha!	Empurrou o brinquedo mais para frente da criança
27	01:26- 01:28	C		olhou para baixo balançando a argola

28	01:29-01:32	T	Êêêê	Encaixou a argola de cor azul no brinquedo (olhando em direção à criança)
29	01:30-01:30	C		Balançou a argola de cor verde que estava na sua mão esquerda enquanto olhava para baixo
30	01:35-01:40	T	Olha, olha, olha, olha...!	Tocou no queixo da criança e encaixou a argola no brinquedo
31	01:40	T	Êêêê	Olhou em direção da criança
32	01:40	C		Criança estava olhando a argola que foi encaixada pela terapeuta
33	01:41-01:47	T	Olha esse!	Olhando em direção da criança
34	01:41-01:47	C		Bateu a argola de cor verde e estava olhando em direção ao chão
35	01:47	T		Olhou em direção para criança e bateu a argola no chão também
36	01:49	T		Olhou para a criança e encaixou a argola no brinquedo
37	01:49	C		Olhou em direção ao brinquedo
38	01:50-01:53	C		Olhou para seu lado esquerdo e direito. Olhou em direção da terapeuta.
39	01:54	T	Olha!	Levantou o brinquedo e olhou em direção da criança
40	01:55	C		Olhou em direção da terapeuta
41	01:55-01:57	T		Balançou para cima e para baixo enquanto olhava em direção da criança
42	01:55	C		Olhou em direção do chão
43	01:57	T		Colocou o brinquedo no chão
44	02:00-02:02	T	Esse aqui, ó, esse aqui	Foi em direção da argola de cor verde que estava na mão da criança

TRANSCRIÇÃO 3 – C1: ATIVIDADE BRINQUEDO NOVO SEM APELO LÚDICO

Linha	Tempo	Agente	Processos Ver- bais	Processos Não Verbais
01	00:08	T	Olha!	
02	00:09	T		Terapeuta foi em direção da criança
03	00:09	T		Terapeuta pegou na mão da criança
04	00:10	T		Afastou a mesa em direção à parede
05	00:11	T	Olha o joguinho novo que a tia tem aqui para a gente brincar	
06	00:11	T		Caminhou em direção ao brinquedo de mãos dadas com C1
07	00:12	T		Sentou-se e sentou a criança (com o brinquedo entre os dois)
08	00:13	T	Olha!	
09	00:13	C		Olhou em direção ao brinquedo
10	00:13	C		Balançou as argolas de cor azul
11	00:14	T		Olhou em direção a Criança
12	00:18	C		Mexeu (para cima e para baixo do cilindro) com as argolas de cor azul enquanto estava olhando em direção à criança
13	00:22	T		Balançou as argolas de cor amarela olhando em direção ao brinquedo
14	00:24	C		Balançou as argolas azuis
15	00:24	T		Retirou a argola amarela do brinquedo
16	00:25	C		Criança se levantou, ficou de joelhos e tocou no brinquedo
17	00:27	T		A mão da terapeuta foi em direção à cabeça criança
18	00:27	T		Olhou em direção da criança
19	00:28	T		Terapeuta levantou a cabeça
20	00:29	C		Levantou a cabeça e olhou em direção da terapeuta
21	00:30	C		Foi em direção da argola (retirada pela terapeuta)
22	00:34	C		Pegou a argola
23	00:35	C		Sentou-se em frente ao brinquedo
24	00:36	C		Balançou as argolas de cor azul
25	00:36	T		olhou em direção ao brinquedo
26	00:37	T		Retirou a argola de cor verde e a pôe no chão
27	00:37	T		Olhou em direção a criança e arqueia as sobrancelhas
28	00:38	C		Foi em direção ao brinquedo e deitou-se
29	00:38	T		Retirou mais uma argola (não dá para distinguir a cor da argola, visto que criança está em frente a câmera)
30	00:38	C		Olhou em direção ao brinquedo
31	00:39	C		Olhou em direção à sua esquerda
32	00:41	C		Olhou em direção da terapeuta
33	00:42	T		Retirou mais uma argola de cor verde

34	00:42	T		Olhou em direção de C1
35	00:43	T		Retirou algumas argolas do brinquedo
36	00:43	T		Olhou em direção de C1
37	00:44	C		Abaixou-se em direção das argolas
38	00:45	C		levantou a cabeça
39	00:46	C		olhou em direção da terapeuta
40	00:51	T		olhou e sorriu em direção da criança
41	00:52	T	Eita!!	
42	00:53	T		Levantou-se e foi direção de uma argola
43	00:53	C		Foi em direção da argola (a mesma que a terapeuta foi)
44	00:54	C		pegou a argola
45	00:54	C		olhou em direção ao brinquedo
46	00:55	T		sentou-se em frente à criança
47	00:55	T		olhou em direção da criança
48	00:55	T	Olha	
49	00:56	T		A mão foi em direção do
50	00:57	T		retirou a argola de cor amarela
51	00:58	T	Olha!!!	olhou em direção a argola que retirou
52	00:58	T		Encaixou a argola amarela no seu dedo mínimo
53	00:59	T		Encaixou outra argola no seu dedo anelar
54	00:59	T		levantou a cabeça
55	01:00	T	Olha!	
56	01:01	T		levantou em direção à Criança
57	01:01	T		balançou os dois dedos (para cima e para baixo)
58	01:01	C		(Direção do olhar da criança não identificado, tendo em vista que está de costas para a câmera)
59	01:02	C		Baixa todo o seu corpo
60	01:03	C		Levantou-se e olhou para baixo
61	01:04	T		Olhou em direção da criança
62	01:04	T		Foi em direção à argola que caiu do seu dedo anelar
63	01:05	T		Foi em direção de outra argola e encaixa no seu dedo médio
64	01:05	C		Criança foi em direção a terapeuta
65	01:06	C		Olhou em direção da argola que caiu
66	01:07	T		Foi em direção da argola que caiu
67	01:07	T		olhou em direção da criança
68	01:10	C		foi em direção à argola que caiu
69	01:11	C		olhou em direção da terapeuta
70	01:11	T		pegou a argola
71	01:12	T		olhou em direção de C1
72	01:12	T		Levantou-se olhando em direção de C1
73	01:13	T	Olha!	
74	01:13	C		Olhar não identificado
75	01:14	T		encaixou a argola no dedo indicador
76	01:14	T	Olha!	
77	01:14	C		olhou para baixo
78	01:15	T		olhou em direção da criança
79	01:15	C		Levantou-se e foi em direção da terapeuta
80	01:15	C		olhou em direção da terapeuta
81	01:15	T		Direção do olhar não identificado
82	01:16	T		Encaixou a argola no seu dedo médio

83	01:17	T	Olha, olha, olha!	olhou em direção das argolas em seus dedos
84	01:17	C		olhou em direção da Terapeuta
85	01:17	T		Sentada e olhando em direção à criança
86	01:18	T		Mexeu com os dedos para cima e para baixo
87	01:18	C		olhou para baixo
88	01:20	C		Mexeu com as argolas
89	01:21	C		foi em direção as argolas que caíram
90	01:23	T	Olha!!	
91	01:24	T		foi em direção da argola que caiu do seu dedo
92	01:24	C		foi em direção da argola que caiu do dedo da terapeuta e deita
93	01:26	T	Dê pra tia	
94	01:27	T		Pegou a argola que caiu
95	01:27	T		Encaixou a argola no dedo anelar
96	01:27	C		Criança se levanta
97	01:28	T		olhou em direção ao chão
98	01:28	T		Soltou todas as argolas que estavam encaixadas nos seus dedos
99	01:28	C		Olhar não identificado por estar de costas para a câmera
100	01:29	T		Levantou-se e foi em direção à sua frente
101	01:29	C		Criança mexeu com as argolas do brinquedo
102	01:36	T		Mexeu com as argolas de cor amarela do brinquedo
103	01:37	C		Abaixou-se em direção ao brinquedo
104	01:37	T		Retirou as argolas do brinquedo
105	01:37	T		olhou em direção à criança
106	01:39	C		Levantou-se com a cabeça abaixada (olhar não identificado)
107	01:42	T		Retirou as argolas do brinquedo
108	01:42	T		olhou em direção à criança
109	01:42	C		olhou em direção à terapeuta
110	01:43	T		foi em direção à criança
111	01:43	T	Mais pra cá	
112	01:44	T		Colocou a criança em sua frente
113	01:45	T	Mais pra cá!	
114	01:46			O brinquedo foi derrubado
115	01:49	T	Ui!	
116	01:50	T	Aqui!	
117	01:50	T		Levantou o brinquedo
118	01:51	T		olhou em direção do brinquedo
119	01:51	T		Mexeu com as argolas
120	01:51	C		Mexeu com as argolas
121	01:51	C		olhou em direção as argolas
122	01:53	T		foi em direção ao brinquedo
123	01:54	T		Retirou as argolas amarela
124	01:55	C		Pegou as argolas que estavam na sua frente com as duas mãos
125	01:57	T		Mexeu-se e olhou em direção das argolas
126	01:58	T	Olha!	
127	01:58	C		Criança olhando para baixo em direção das argolas
128	02:00	T		Encaixou as argolas no dedo mínimo, anelar e

				médio.
129	02:00	T		Levantou a cabeça e olha em direção de C1
130	02:01	T	Ó	Olhando em direção da criança
131	02:01	C		Mexeu com as argolas
132	02:05	T		Encaixou argola no dedo indicador
133	02:06	T	Dois patinhos foram passear	mexeu os dedos para o lado esquerdo e direito. A mão está formando um 4
134	02:06	C		olhou em direção da terapeuta
135	02:07-02:09	T	Além das montanhas na beira do mar	Mexeu seu corpo e sua mão para o lado esquerdo e direito
136	02:10	T		Pegou a argola que caiu
137	02:11	T		olhou em direção da criança
138	02:12	T		Encaixou a argola no dedo indicador
139	02:13	T	A mamãe gritou	Foi em direção da criança
140	02:14	T	QuaQuaQuaQua	Baixando e levantando os dedos
141	02:14	C		olhou em direção à terapeuta
142	02:14	T		olhou para baixo em direção da argola que caiu do dedo médio
143	02:15	C		olhou em direção da argola que caiu

ANEXO 2 – CRIANÇA C2

TRANSCRIÇÃO 4 – C2: ATIVIDADE COM BRINQUEDO CONHECIDO

Linha	Tempo	Agente	Processos Ver- bais	Processos Não Verbais
01	00:07	T		Foi em direção da criança
02	00:07	T	Áudio incompre- ensível	
03	00:08	T	Vem cá com a tia	Olhando em direção da criança
04	00:10	T		Sua mão foi em direção da criança
05	00:11	C		olhou para sua esquerda
06	00:12	C		Deitou no chão
07	00:12	T	Vem cá!	
08	00:12	T		suas mãos foi em direção da criança
09	00:12	T		Baixou-se em direção da criança
10	00:14	T	Vem cá!	Deu um passo para sua direita e foi em direção da criança
11	00:15	T	Vem cá com a Tia	Abaixou-se em direção da criança
12	00:16	T	Vem cá!	
13	00:16	T		Segurou mão da criança
14	00:17	T	Vem cá, viu?	
15	00:19	T		levantou a criança
16	00:20	T	Ui, ui!	
17	00:21	T	Levanta!	
18	00:21	T		Puxando a criança em sua direção
19	00:24	T	Levanta!	
20	00:24	C		Ficou em pé
21	00:27	T	Ó, senta aqui com a tia.	
22	00:27	T		levou a criança em direção ao brinquedo, situado na sala.
23	00:30	C		sentou-se em frente ao brinquedo
24	00:31	T	Ó!	
25	00:32	T		baixou-se e senta em frente à criança
26	00:32	C		pegou o brinquedo em frente a ele
27	00:34	T	Ó!	
28	00:34	T		Tirou a peça da mão a criança
29	00:34- 00:36	T		Colocou algumas peças do brinquedo em frente à criança
30	00:37	C		olhou em direção das peças
31	00:38	T	Ó!	
32	00:40	T		Entregou-lhe uma peça
33	00:40	T	A maçã!	
34	00:41	C		olhou em direção da terapeuta
35	00:42	C		Pega a peça que está na mão direita da terapeuta
36	00:43	C		Sobrepõe na peça que está no chão à sua frente
37	00:44	T	Aê!	

38	00:45	T		Trocou as peças da mão esquerda para a
39	00:45	T		Mostrou à peça a criança
40	00:45	C		Olhou em direção a peça na mão da terapeuta
41	00:46	T	Morango!	Olhando em direção do chão, onde estão os seus pares
42	00:46	C		Pegou a peça da mão da terapeuta
43	00:47	C		Sobrepõe a peça do brinquedo
44	00:47	T	Cadê o morango?	
45	00:48	C		Olhou em direção da terapeuta
46	00:48	T	Aqui!	Olhando em direção da peça
47	00:48	T		Apontou para uma das peças do brinquedo
48	00:49	C		Olhou em direção da peça indicada
49	00:49	T		Foi em direção a uma das peças frente à terapeuta e criança
50	00:50	C		retirou a peça de onde colocou inicialmente e sobrepõe em outro lugar
51	00:52	T	Morango!	
52	00:52	C		Olhou em direção da terapeuta
53	00:53	C		Mexeu-se para seu lado direito
54	00:53	T		Olhou em direção da criança
55	00:53	T	Peraí! Deixa a Tia colocar, ó!	
56	00:54	T		Segurou o braço da criança
57	00:54	T		Olhou em direção das peças à sua direita
58	00:54	T		Soltou o braço da criança
59	00:55	T	Deixa a tia colocar, ó!	
60	00:55	T		Olhou em direção da criança
61	00:55	C		Tentou sair
62	00:55	T	Peraí!	
63	00:56	T		Foi em direção à criança
64	00:56	T	Pera ai vem cá	
65	00:56	T		Segurou o pé da criança
66	00:57	T	Vem cá, vem!	
67	00:58	T		Puxou a criança para frente dela e do brinquedo
68	00:58	C		Olhou em direção à terapeuta
69	00:59	T	Vamos terminar.	
70	01:00	T	Vem cá, vem cá, vamos terminar!	
71	01:00	T		Olhou em direção as peças
72	01:00	T		Pegou uma peça
73	01:00	C		Olhou em direção a peça
74	01:01	T	Ó!	
75	01:02	T		Colocou as peças em frente à criança
76	01:03	C		Olhou em direção das peças
77	01:03	T	Três!	
78	01:04	T	A melancia	
79	01:04	T		Entregou a peça para a criança
80	01:05	C		Pegou a peça da mão da terapeuta
81	01:06	C		Colocou em cima de uma peça do brinquedo que está no chão (seu par)

82	01:07	T	Muito bem!	
83	01:08	T	O morango	
84	01:08	T		Entregou a peça para a criança
85	01:10	C		Pegou a peça da mão da terapeuta
86	01:10	C		Sobrepõe ao seu par
87	01:11	T	Muito bem!	
88	01:13	T		Entregou a peça a criança
89	01:13	T	E a maçã	
90	01:13	C		Pegou a peça
91	01:15	C		Sobrepõe ao seu par
92	01:15	T	Muito bem!	
93	01:16	C		Sorri olhando em direção as peças
94	01:17	C		Foi em direção as peças ao lado da terapeuta
95	01:17	T		Foi em direção às peças que está a sua direita
96	01:19	T	Vamos colocar mais!	
97	01:19	C		Criança levantou e senta em frente à terapeuta (entre o brinquedo)
98	01:20	T	Espere, espere, espere a tia colocar mais, ó	
99	01:20	T		Segurou a perna da criança
100	01:21	T		pegou mais peças
101	01:21	C		Olhou em direção das peças
102	01:22	T	Tia vai colocar mais, ó	
103	01:23	T		Foi em direção das peças do brinquedo
104	01:24	T	Tia vai colocar mais!	Pegou as peças dos brinquedos
105	01:25	T		Colocou as peças na sua frente
106	01:25	C		Olhou em direção as peças na sua frente
107	01:26	T	Montando	Continua colocando as peças do brinquedo na sua frente
108	01:27	T		Foi em direção as peças
109	01:28	T	Montando	Colocou as peças na sua frente
110	01:28	T		Colocou uma das peças na sua mão esquerda
111	01:29	T		Pegou mais peças no seu lado direito e colocou na sua mão esquerda
112	01:30	C		Olhou em direção as peças do brinquedo na sua frente
113	01:31	T		Pegou mais uma peça ao seu lado direito e colocou na sua frente e segura às peças na sua mão esquerda
114	01:32	T	Vamos lá! Montando	Pegou as peças do seu lado direito, coloca entre ela e a enquanto segurava outra peça
115	01:33	C		Criança tentou se levantar
116	01:34	T		olhou em direção da criança
117	01:34	T	Vem cá, vem cá! Senta aqui, bonito!	sua mão foi em direção da criança

118	01:35	C		Sentou na frente da terapeuta olhando em direção as peças
119	01:36	T	Montando	Pegou as peças do seu lado direito, colocou na sua frente uma peça, enquanto segurava outra com a mão esquerda
120	01:37	T	Montando pra fazer, ó!	Colocou as peças na sua frente (entre ela e a criança) enquanto estava olhando em direção as peças
121	01:38	C		Olhou em direção das peças na sua frente
122	01:40	T	Um monte de frutinhas	Olhando em direção das peças na sua frente
123	01:41	T		Colocou as peças entre ela e a criança
124	01:42	C		olhou em direção das peças
125	01:43	T	Vamos lá!	Ajeitou-se fica na frente das peças
126	01:44	T	A melancia!	Pegou uma peça que está na sua mão esquerda e mostrou a criança
127	01:45	C		Olhou em direção a peça na sua frente (que está na mão direita da terapeuta)
128	01:46	C		Olhou para o seu lado esquerdo
129	01:48	T	A melancia!	Olhou em direção da criança
130	01:48	C		Continua olhando para o seu lado esquerdo
131	01:50	T	Toma!	
132	01:51	T	Vem cá!	Inclinou-se em direção da criança, estende sua mão esquerda e balança sua mão para frente e para trás
133	01:51	C		Foi em direção à peça que está na mão direita da terapeuta
134	01:52	T	A melancia!	Olhou em direção a peça que está na sua mão
135	01:52	C		Pegou a peça que está na mão direita da terapeuta
136	01:53	C		Sobrepõe a peça ao seu par
137	01:53	T	Aêê,	Olhando em direção da criança
138	01:56	T	O morango!	Levantou sua mão direita com a peça olhando em direção da criança
139	01:56	C		Pegou a peça na mão direita da terapeuta
140	01:57	C		Olhou em direção das peças na sua frente
141	01:58	C		Sobrepôs a peça ao seu par
142	01:59	T	Aê!	Olhou em direção da criança e sorriu
143	02:01	T		Olhou para baixo e pegou a peça que está a sua frente
144	02:02	T	A maçã!	Mostrou a peça à criança
145	02:02	C		foi em direção da mão da terapeuta e olhando para a terapeuta
146	02:03	C		Pegou a peça que está na mão da terapeuta
147	02:04	C		Sobrepôs a peça no seu par à sua frente
148	02:05	T	Agora a banana	Pegou a peça do brinquedo na sua frente, mostra a peça à criança, olhando em sua direção
149	02:06	C		Inclinou-se para trás
150	02:07	C		Ficou em frente à terapeuta e as peças do brinquedo
151	02:08	C		Inclinou-se frente às peças

152	02:10	T	Cade a banana? Procura a banana!	Inclinou-se um pouco para frente com o olhar direcionado para a criança
153	02:12	C		Sobrepôs a peça no seu par
154	02:13	T	Ah! Achou a banana!	Olhou em direção a criança
155	02:15	T		Olhou em direção as peças que estão na sua frente
156	02:17	T	A goiaba!	Pegou a peça que está na sua frente, levantou, mostrou a peça para a criança
157	02:18	T	Vamos procurar a goiaba	Olhou em direção da criança
158	02:20	C		Incluiu-se para trás
159	02:21	T	A goiaba.	Com o braço levantado em direção à criança e Olhou para a criança
160	02:23	T	Vamos lá, a goiaba.	mostrou a peça em direção da criança
161	02:24	T	Goiaba.	Apontando a peça em direção da criança e olhando em direção da criança
162	02:25	C		Levantou-se em direção a terapeuta e pega a peça que está na sua mão direita
163	02:27	C		Colocou a peça no chão e sobrepôs ao seu par, enquanto olhava em direção a peça
164	02:28	T	Aê!!	Olhou e sorriu em direção a criança
165	02:29	T	O abacaxi	Olhou para baixo em direção das peças que estão na sua frente, pegou a peça do brinquedo
166	02:30	C		Foi em direção da mão da terapeuta, pegou a peça e olhou em direção das peças que está na sua frente
167	02:31	C		Inclinou-se para frente em direção das peças, olhando em direção das peças
168	02:32	T	Cadê o abacaxi? Procura! Procura!	Olhou em direção das peças
169	02:34	C		Sobrepôs a peça ao seu par e Olhou em direção a ela
170	02:35	T	Achoooooou o abacaxi.	Olhou em direção das peças que estão na sua frente
171	02:36	T	E a laranja?	Mostrou a peça que estava na sua mão para a criança
172	02:37	C		Pegou a peça que estava na mão da terapeuta, enquanto olhava para as peças à sua frente
173	02:38	C		Pegou a peça na mão da terapeuta e está olhando para baixo em direção das peças
174	02:39	C		Colocou a peça em cima do seu par
175	02:40	T	Achou a laranja!	Bateu palmas, olhando em direção à criança e sorrindo
176	02:41	T		Baixou a cabeça, olhando em direção para as peças que está na sua frente
177	02:42	T	A uva!	Pegou a peça na sua frente, levantou a mão direita em direção à criança e apontou a peça
178	02:43	C		Pegou a peça que está na mão direita da

				terapeuta
179	02:44	T	A uva! Uva.	Olhou em direção das peças
180	02:45	C		Sobrepôs a peça do brinquedo
181	02:46	T	Muito bem!	Sorriu e olhou em direção da criança
182	02:46	C		Foi em direção das peças que estão na frente da terapeuta
183	02:47	T	Ih! Deixa a tia dar!	Sorriu e olhou em direção das peças
184	02:47	C		Sobrepôs ao seu par
185	02:48	T	Caju!	Mostrou a peça à criança
186	T	02:51	Caju	Olhou em direção da criança
187	T	02:52		abaixou a cabeça, pegou uma peça que estava na sua frente
188	T	02:55	Pera	Pegou a peça, olhou para ela, depois olhou em direção da criança
189	C	02:56	Som indefinido	Levantou a mão em direção da terapeuta e olhou para a peça
190	T	02:58	Pera	Pegou na mão da criança olhando na direção dela
191	C	02:59	Som indefinido	foi em direção da peça que está na mão direita da terapeuta
192	C	03:00		Pegou a peça da mão da terapeuta e sobrepôs ao seu par (na sua frente)
192	T	03:01	Aê!	Sorriu, Bateu palmas palma e olhou em direção da criança
193	T	03:04	Bate, uhrruuulll!	Sorriu e para a criança, enquanto levantou
194	C	03:05	Som indefinido	Levantou a mão (em direção da mão da terapeuta)
195	T	03:06		Bateu na mão da criança
196	C	03:07		Virou-se para a sua direita
197	T	03:07	Tá lindo viu?	Levantou-se em direção as peças que estavam na sua frente e mexeu nas peças

TRANSCRIÇÃO 5 – C2: ATIVIDADE COM BRINQUEDO NOVO COM APELO LÚDICO

Linha	Tempo	Agente	Processos Ver- bais	Processos Não Verbais
01	00:14	T	Olha só, olha aqui com a tia	Segurou o braço da criança, sentou-se, o colocou o frente brinquedo
02	00:15	T		Retirou as argolas do brinquedo
03	00:16	T		Colocou as argolas no brinquedo e olha em direção da criança
04	00:17	C		Derrubou o brinquedo e retira todas as argolas
05	00:28	T	E agora, tia?	Olhou em direção da criança
06	00:29	T		Colocou todas as argolas na sua frente, olhou em direção das argolas
07	00:30	T	E agora?	Pegou o brinquedo que encaixa as argolas (cilindro de plástico) e posicionou na frente da criança
08	00:31	C		Posicionou as argolas na sua frente, na seguinte ordem: azul, amarela, laranja, vermelha (a que chacoalha) e verde
09	00:38	T		Colocou o brinquedo (cilindro de plástico) entre ela e a terapeuta
10	00:39	C		Continuou a olhar para as argolas
11	00:41	C		Olhou em direção das argolas, pegou a argola de cor laranja com sua mão direita
12	00:42	C		Encaixou a argola no brinquedo
13	00:42	T	Que legal, vamos colocar aqui?	Apontou para o brinquedo de encaixe (cilindro de plástico)
14	00:45	C		Levantou-se e ficou de joelhos na frente das argolas
15	00:46	T	Aqui tia, ó, ó, ó!	Pegou o brinquedo de encaixar as argolas (cilindro de plástico), retirou do seu lado esquerdo e posicionou na frente da criança, apontou em direção ao brinquedo
16	00:48	T		Pegou a argola de cor azul e encaixou no brinquedo (cilindro de plástico)
17	00:50	C		Levantou a argola de cor verde
18	00:51	C		Segurou o brinquedo e soltou a argola de cor verde
19	00:53	C		Pegou a argola de cor amarela com sua mão direita e retirou a argola de cor azul do brinquedo com sua mão esquerda. Olhou em direção as argolas que Estavam na sua frente
20	00:54	C		Colocou a argola de cor amarela em cima da argola laranja e continuou segurando a argola azul com sua mão esquerda, olhou em direção para a argola de cor amarela
21	00:55	C		Colocou a argola de cor amarela na sua frente e pegou a argola de cor verde e a segurou
22	00:57	T	Vai, encaixa a-	pegou o brinquedo (cilindro de plástico) e

			qui!	colocou frente à criança, enquanto olhava em direção dele
23	00:58	C		Continuou segurando as duas argolas (azul e verde) enquanto estava olhando para as argolas (que estava segurando)
24	01:00	T	As bolinhas	Olhou em direção da mão da criança
25	01:02	C		Pegou as argolas de cor amarela e de cor laranja. Deitou-se (em frete as argolas)
26	01:08	T	áudio inaudível	Sua mão direita foi em direção das argolas
27	01:11	C		Soltou as argolas (amarela e azul)
28	01:12	C		Levantou-se e ficou de joelhos na frente das argolas
29	01:13	T	Ó, ó	Pegou a argola de cor azul e encaixou no brinquedo (cilindro de plástico)
30	01:17	C		Segurou as argolas de cor laranja, amarela e verde, deitado em frente a elas
31	01:19	C		Sua mão esquerda foi em direção ao brinquedo (cilindro de plástico) e retirou a argola azul e colocou ao lado das outras argolas
32	01:19	T	Vamos colocar essa também?	Suas mãos foram em direção das argolas
33	01:21	C		Segurou as argolas e olhou em direção a elas
34	01:24	T		Olhou em direção do brinquedo (cilindro de plástico), pega nele na sua parte superior
35	01:24	C		Olhou em direção das argolas
36	01:30	C		Soltou todas as argolas
37	01:32	T	Eita!	Olhou em direção da criança
38	01:32	C		Pegou a argola de cor vermelha (que emite som de chocalho) e olhou em direção da argola
39	01:33	T		Pegou na parte inferior do brinquedo (cilindro de plástico)
40	01:34	T	Ó	Soltou o brinquedo e olhou em direção à criança
41	01:34			Argola cai da mão da criança
42	01:36	C		Pegou a argola que caiu da sua mão e ficou olhando em direção a ela
43	01:41	C		Encaixou a argola vermelha (que emite som de chocalho) no brinquedo
44	01:43	T	Aê, garoto!	Olhou em direção do brinquedo
45	01:45	C		Levantou-se, foi em direção do brinquedo e deitou-se na frente do brinquedo
46	01:52	T		Retirou a argola do brinquedo
47	01:53	C		Pegou a argola da mão da terapeuta e encaixou no brinquedo e ficou olhando em direção do brinquedo
48	01:55	T		Pegou a argola de cor laranja e encaixou no brinquedo
49	01:55	C		Olhou em direção da argola que estava na mão da terapeuta
50	01:57	C		pegou a argola de cor laranja (que caiu no chão) e encaixou no brinquedo

51	01:59	C		retirou a argola de cor laranja do brinquedo
52	02:00	T		foi em direção ao brinquedo e retirou a argola
53	02:00	C		foi em direção ao brinquedo e retirou a argola
54	02:02	T	Essa primeiro, essa aqui grandona	Pegou a argola de cor azul
55	02:03	T	Essa aqui, ó essa grandona	retirou a argola de cor vermelha do brinquedo e encaixou a argola de cor azul
56	02:04	C		foi em direção da argola na mão da terapeuta e a pegou
57	02:04	T	Depois essa	Pegou a argola de cor verde e deu na mão da criança
58	02:07	C		Encaixou a argola de cor verde
59	02:08	T	Depois essa	Pegou a argola de cor amarela e segurou na mão
60	02:09	C		Pegou a argola que estava na mão da terapeuta e encaixou no brinquedo
61	02:12	C		Pegou a argola de cor laranja e encaixou no brinquedo. Ao mesmo tempo estava segurando na parte inferior do cilindro
62	02:13	T		Levou sua mão direita em direção à criança
63	02:14	C		Pegou a argola que estava na mão direita da terapeuta e a encaixou no brinquedo
64	02:16	T	Aê tia! Que legal!	Olhou e sorriu em direção da criança
65	02:16	C		Derrubou o cilindro
66	02:17	C		Ficou segurando as argolas
67	02:17	T		Ficou olhando em direção da criança
68	02:21	T	Ó!	Pegou o cilindro, colocou-o de cabeça para baixo e todas as argolas caíram no chão em frente à criança
69	02:23	C		Pegou a argola de cor azul
70	02:23	T		Colocou o cilindro no chão em frente à criança
71	02:24	C		Olhou em direção da argola de cor azul que está na sua mão esquerda
72	02:26	T	Vai!	Apontou em direção do cilindro
73	02:27	T		Passou a mão na cabeça da criança
74	02:27	c		Olhou em direção da argola azul
75	02:29	T	Vai!	Passou a mão na cabeça da criança
76	02:30	T	Vai!	Passou a mão no braço esquerdo da criança
77	02:31	T	Vamos encaixar	Apontou para o brinquedo (cilindro de plástico) e olhou em direção da criança
78	02:35	T	Senta bonito	Inclinou-se em direção da criança
79	02:36			Estendeu as mãos em direção da criança e pegou nos braços da criança
80	02:37	T	Senta bonito	Continuou segurando nos braços da criança
81	02:39	C		Levantou-se e sentou-se em frente às argolas, segurou a argola de cor verde e olhou em direção a terapeuta
82	02:40	T	Ó, o brinquedinho	Pegou o brinquedo e colocou na frente da criança
83	02:41	C		Pegou em direção da argola que estava

				segurando
84	02:43	T	Ó o brinquedinho	Apontou em direção ao cilindro de plástico que encaixa as argolas
85	02:45	C		Encaixou a argola verde no brinquedo
86	02:45	T	Aêêê garoto!	olhou em direção da criança
87	02:46	C		tentou encaixar a argola de cor vermelha no brinquedo
88	02:51	T	Ó o grandão, a rosca grande	segurou a argola de cor azul e balançou para direita e para a esquerda
89	02:53	T		Coloca argola de cor azul no chão e olha em direção da criança
90	02:53	C		Mexeu na argola de cor verde encaixada no brinquedo
91	02:55	T	Assim não vai, né?	olhou em direção da criança
92	02:57	C		ficou olhando em direção do brinquedo e mexeu nele para um lado e para outro (esquerda e direita)
93	02:59	T		Sorriu e ficou olhando em direção da criança
94	03:01	T	Assim, ó!	Foi em direção do brinquedo, estendeu sua mão esquerda e retirou a argola de cor vermelha do cilindro
95	03:04	T	Primeiro essa daqui, ó	Pegou a argola de cor azul e colocou na frente da criança
96	03:04	C	Som indefinido	Pegou a argola de cor vermelha deu mão da terapeuta
97	03:05	T	Deixe tia colocar na ordem, deixe tia colocar esse	Olhou em direção da criança
98	03:06	C		Olhou em direção ao brinquedo
99	03:09	T		Ergueu sua mão esquerda em direção ao brinquedo, pegou na parte superior do brinquedo e o gira, olhando em direção ao brinquedo
100	03:11	C		Deitou-se na frente do enquanto olhava em direção ao brinquedo
101	03:14	T	Se balançar assim, faz barulho, ó!	Pegou o brinquedo com as duas mãos e o balançou para cima e para baixo
102	03:14	C		Segurou o brinquedo
103	03:15	C		Deitou em direção ao brinquedo (cilindro de plástico) e ficou olhando em direção ao brinquedo
104	03:20	T		Inclinou-se em direção da criança
105	03:22	T	Eita!	olhou em direção da criança
106	03:23	T	Que legal!	Levou sua mão em direção do rosto da criança
107	03:24	T	Ei, ei, ei, ei, deixa a tia te mostrar uma coisa!	Segurou a parte superior do brinquedo
108	03:30	T	Assim, ó, ó!	Retirou a argola de cor vermelha do brinquedo
109	03:32	T	Ó!	colocou a argola de cor vermelha no chão

110	03:33	T		retirou a argola de cor verde do brinquedo
111	03:34	C		Pegou a argola de cor vermelha e encaixou no brinquedo
112	03:35	T	Você quer colocar essa, né?	olhou em direção da criança
113	03:36	C		Ficou olhando em direção ao cilindro
114	03:39	C		Pegou a argola de cor verde
115	03:40	T	Essa daqui primeiro, ó, essa grandona	Retirou a argola de cor vermelha do brinquedo (cilindro de plástico) e pegou a argola de cor azul
116	03:40	C		Encaixou a argola de cor verde no brinquedo
117	03:42	T	Primeiro essa	levantou a argola de cor azul e mostrou para a criança
118	03:43	T	Primeiro essa grandona, vai lá	Mostrou a argola para a criança
119	03:44	C		Pegou a argola de cor azul da mão da terapeuta e encaixou no brinquedo
120	03:45	T	Depois essa!	Pegou a argola de cor verde, levantou em direção à criança
121	03:46	C		Ficou olhando em direção da argola na mão da terapeuta
122	03:47	T	Ó, a filinha	Organizou as argolas, argola de cor verde, amarela, laranja e vermelha
123	03:48	C		Retirou a argola de cor azul do brinquedo, pegou a argola de cor verde e encaixou no brinquedo. sorriu e olhou em direção do brinquedo
124	03:49	C		Soltou a argola de cor azul da sua mão direita
125	03:52	T	Vai, ate embaixo!	olhou em direção da criança
126	03:53	C	Som indefinido	Pegou a argola de cor vermelha e encaixou no brinquedo
127	03:55	C		Ficou segurando o brinquedo e olhou em direção a ele (do brinquedo)
128	03:55	T		olhou em direção à criança
129	03:58	T	Ihhh!	Baixou a cabeça, olhou e sorriu em direção da criança
130	03:59	C		Ficou mexendo com o brinquedo para sua frente e para trás, enquanto olhava em direção dele (brinquedo)
131	04:40 – 04:08	T		Olhou em direção da criança
132	04:08	T	Ó, a filinha	Pegou na argola laranja, retirou do chão e colocou no chão novamente
133	04:09	C		ficou olhando em direção do brinquedo
134	04:10	T	Ó, filinha, ó!	Retirou a argola de cor vermelha do brinquedo, a colocou em frente à argola de cor laranja
135	04:13	T	Essa aqui, essa daqui, aqui ó!	Retirou a argola de cor verde do brinquedo
136	04:16	T	Deixa a tia te mostrar como é a filinha, vai lá	Colocou a argola de cor verde no chão

137	04:18	T	Vai lá, vai lá, vai lá! Filinha!	
138	04:18	C		Pegou a argola de cor azul
139	04:19	C		Pegou a argola de cor verde com sua mão esquerda e segurou a argola de cor azul com a mão direita
140	04:19	T	Primeiro essa	Pegou a argola de cor verde da mão da criança
141	04:20	T	Primeiro essa!	Apontou para a argola de cor azul que estava na mão direita da criança
142	04:21	C		olhou para o seu lado esquerdo
143	04:22	T	Vai lá	olhou em direção da criança
144	04:23	C		encaixou a argola azul no brinquedo
145	04:23	T	Essa! Essa agora	apontou para a argola de cor verde
146	04:24	C		encaixou a argola de cor verde no brinquedo
147	04:24	T	Aê!	sorriu e olhou em direção da criança
148	04:25	T	Essa!	apontou para a argola de cor amarela
149	04:26	C		segurou a argola verde e fica olhando em direção à ela
150	04:27	T	Essa aqui!	apontou em direção da argola de cor amarela
151	04:28	C		retirou a argola de cor verde do brinquedo
152	04:29	C		colocou a argola de cor verde no chão (ao lado das outras argolas)
153	04:30	C		retirou a argola de cor azul do brinquedo
154	04:30	T	Não gostou, não foi?	Sorriu e olhou em direção da criança
155	04:31	C		pegou a argola de cor verde e encaixou no brinquedo
156	04:34	C		Foi em direção da argola de cor vermelha
157	04:37	C		pegou a argola de cor vermelha
158	04:38	T	Você gostou dessa?	olhou em direção da criança
159	04:38	C		encaixou a argola de cor vermelha no brinquedo
160	04:40	C		olhou em direção do brinquedo
161	04:40	T		olhou em direção da criança
162	04:42	T	Que legal	baixou a cabeça para sua esquerda e olhou em direção da criança
163	04:45	T	Olha!	segurou no brinquedo
164	04:45	C		Com as mãos no rosto e deitado, ficou olhando e sorrindo em direção ao brinquedo nas mãos da terapeuta
165	04:46	T	Que legal!	Inclinou o seu rosto em direção à criança, olhou e sorriu em direção a ele
166	04:47	C		Com as mãos no rosto e deitado, ficou olhando e sorrindo em direção ao brinquedo que estava nas mãos da terapeuta
167	04:49	T	No nariz da tia!	Levantou o rosto, olhou em direção ao brinquedo
168	04:50	T		Pegou o brinquedo, levou em direção ao seu rosto e encostou no seu nariz
169	04:51	T	Êêêê!	Olhou em direção da criança e sorriu

170	04:54	T	Vamos brincar, deita assim!	Deitou-se no chão, segurou o brinquedo com suas duas mão
171	04:54	C		Deitou-se no chão, apoiou-se o seu rosto em suas mãos e ficou olhando em direção da terapeuta
172	04:58	T	Que legal!	ficou balançando o brinquedo para o lado esquerdo e direito
173	04:59	T	Olha!	Olhou em direção da criança
174	05:01	T	Olha! Que legal!	Retirou todas as argolas do brinquedo e colocou o cilindro no chão
175	05:02	C		Levantou-se
176	05:02	T		segurou as duas argolas em cima do seu rosto
177	05:04	T		Balançou a argola vermelha
178	05:05	C		Correu em direção das almofadas
179	05:07	T		Levantou-se, pegou o brinquedo, colocou na sua frente

TRANSCRIÇÃO 6 – C2: ATIVIDADE COM O BRINQUEDO NOVO SEM APELO LÚDICO

Linha	Tempo	Agente	Processos Ver- bais	Processos Não Verbais
01	00:06	C		Deitado numa almofada de cor azul
02	00:07	T	Vem cá	foi em direção da criança
03	00:09	T	Vem cá com a tia.	Inclinou-se em direção da criança com as duas mãos estendidas
04	00:11	T	Vem cá	Pegou na mão esquerda da criança
05	00:13	T	Vem cá	levantou a mão esquerda da criança
06	00:14	T	Vem cá	Levantou-se, deu um passo para a direita, inclinou-se novamente em direção da criança e estendeu os dois braços em direção da criança.
07	00:16	T	Ó, ó	Levantou a criança em sua direção
08	00:18	T	Ó, ó	Segurou a criança
09	00:20	C		Levantou-se
10	00:20	T	Áudio incompre- ensível	Segurou a criança e a levou em direção do brinquedo
11	00:21	T	Senta aqui com a tia	Abaixou-se em direção ao brinquedo
12	00:23	T		Sentou-se na frente do brinquedo
13	00:24	C		Sentou-se na frente do brinquedo e da terapeuta
14	00:24	T	Olha aqui	Olhou em direção ao brinquedo
15	00:27	T		Estendeu sua mão direita em direção ao brinquedo e retirou a argola de cor amarela e a colocou no chão
16	00:28	C		Retirou as argolas de cor verde e a colocou no chão
17	00:30	T		olhou em direção da criança, retirou as argolas de cor azul e as colocou no chão
18	00:35	C		Pegou na parte superior do brinquedo (tábua de madeira com cilindros de encaixar as argolas)
19	00:37	C		Retirou as argolas de cor verde e as colocou no chão
20	00:37	T		Retirou as argolas de cor azul e as colocou no chão
21	00:39	T		Retirou as argolas de cor preta e as colocou no chão
22	00:41	C		A sua mão direita foi em direção das argolas de cor azul
23	00:43	C		Pegou uma argola de cor azul e a Segurou na sua mão direita e ficou olhando para baixo
24	00:43	T		Retirou as argolas de cor preta, as colocou no chão e fica olhando em direção do brinquedo
25	00:45	T		Retirou as argolas de cor preta, as colocou no chão e ficou olhando em direção do

				brinquedo
26	00:45	C		Estava olhando em direção do chão
27	00:51	T		retirou as argolas de cor amarela do brinquedo e as colocou no chão
28	00:51	C		Foi em direção das argolas que estavam no chão na frente da terapeuta
29	00:55	T		Retirou as argolas de cor amarela do brinquedo e as colocou no chão
30	00:57	C		Retira uma argola de cor vermelha e as coloca no chão e olha em direção delas
31	01:01	T	Áudio incompreensível	Retirou as argolas de cor vermelha do brinquedo e as colocou no chão
32	01:05	T		Retirou as argolas de cor vermelha do brinquedo e as colocou no chão na frente da criança
33	01:05	C		olhou em direção ao chão
34	01:06	T		pegou as argolas de cor vermelha, retirou do brinquedo e as soltou na frente da criança
35	01:07	C		Pegou uma argola de cor azul e ficou olhando em direção do chão
36	01:10	T		Retirou as argolas de cor verde do brinquedo e as soltou na frente da criança
37	01:14	c		Pegou uma argola de cor azul com sua mão direita e uma argola de cor amarela com sua mão esquerda e as segurou
38	01:21	C		soltou a argola de cor amarela na sua frente
39	01:23	C		Soltou a argola de cor azul na sua frente e a colocou no chão
40	01:26	C		olhou em direção ao chão, pegou na parte superior do brinquedo
41	01:27	T		Mexe com o brinquedo para frente e para trás
42	01:32	T	Áudio incompreensível	Olhando em direção da criança
43	01:34	C		Fica mexendo com as argolas que estão na sua frente
44	01:37	T	Bora tia!	Inclina -se para trás e para frente, e fica mexendo com as argolas que estão na sua frente
45	01:39	T	Olha tia, olha!	Pega a argola de cor preta com sua mão esquerda e tenta encaixar no brinquedo (a argola caiu na frente da criança)
46	01:42	T		Olha para a argola de cor preta, e pega
47	01:43	T	Uh, uuuh!	Encaixa a argola de cor preta no brinquedo
48	01:47	C		Levantou-se e foi em direção a almofada azul, deitou-se na almofada de cor verde
49	01:51	T		Encaixou a argola de cor preta no brinquedo
50	01:52	T	Uhhhhh!	Olhou para o lado e sorriu
51	01:55	T	Eita, desistiu foi?	Olhou para trás(em direção à criança) e sorriu
52	01:56	T	Desistiu?	Levantou-se
53	01:59	T	Vamos lá!	Caminhou em direção da criança

54	02:01	T	Vamos lá!	Segurou com as duas mãos a almofada de cor azul
55	02:05	T	Vamos lá!	colocou a almofada de cor azul ao lado (esquerdo)
56	02:08	T		Segurou a criança com os dois braços
57	02:10	T	Vamos lá! Vamos lá! Vamos lá!	Levantou a criança com os dois braços
58	02:13	C		Caminha de joelhos em direção do brinquedo
59	02:18	C		Sentou-se na frente do brinquedo e mexeu com a mão direita as argolas que estão no chão
60	02:20	T	As bolinhas	Sentou-se ao lado da criança
61	02:23	T	Olha, olha, olha!	Pegou a argola de cor vermelha e encaixou no brinquedo
62	02:24	T	Eita!	Olhou em direção da criança
63	02:28	T		Pegou a argola de cor verde e tentou encaixar no brinquedo. (A argola caiu no chão)
64	02:30	T	Olha, olha!	Pega a argola que caiu ao seu lado e encaixa no brinquedo
65	02:33	C		Olha em direção da terapeuta
66	02:34	T	Encaixa também	Aponta para o brinquedo
67	02:35	C		Pega uma argola de cor amarela que estava do seu lado e baixa a cabeça em para baixo e mexe com as argolas
68	02:38	T	Ó o amarelo! Ó!	Encaixou a argola no brinquedo e olhou em direção da criança
69	02:40	C		Pegou a argola amarela e ficou olhando em direção da terapeuta
70	02:45	T		Mexeu em algumas argolas no chão
71	02:47	T	Olha o amarelo, ó, ó!	Pegou a argola de cor amarela e tentou encaixar no brinquedo. (a argola caiu no chão)
72	02:50	T	Olha o amarelo, ó, ó!	Pegou a argola de cor amarela e tentou encaixar no brinquedo (a argola caiu mais uma vez no chão)
73	02:53	t		Pegou a argola de cor amarela (que caiu no chão) e tenta encaixar no brinquedo
74	02:55	T		Pegou a argola de cor amarela que caiu no chão. Olhou em direção da criança
75	02:55	C		Pegou uma argola e a colocou no dedo
76	02:56	T	Ah, é assim que você quer?	Pegou uma argola amarela e encaixou no dedo
77	02:57	T	Ó	Pegou outra argola e encaixou no dedo anelar
78	03:00	T	Ó	Pegou outra argola e encaixou no dedo médio
79	03:03	T	Ó	Pegou outra argola e encaixou no dedo indicador
80	03:04	T	Ó, ó!	Pegou outra argola e encaixou no dedo no polegar
81	03:06	T	Olha!	sorriu e olhou em direção da criança
82	03:09	T		estendeu a mão em direção da criança e

				balançou os dedos para cima e para baixo
83	03:10	C		Inclinou-se para frente e olhou em direção da terapeuta
84	03:12	T	Olha!	sorriu e olhou em direção da criança
85	03:13	T	Minha mão!	sorriu e olhou em direção da criança, pegou a argola no dedo médio
86	03:15	T	Ahhhhhh!	balançou os dedos para cima e para baixo e olhou em direção da criança
87	03:16	C		Colocou a argola no dedo
88	03:16	T	Deixa eu colocar na sua mão	Inclinou-se para frente enquanto estava olhando em direção da criança
89	03:18	T	Muito bem, é assim mesmo!	Sorriu e olhando para a criança
90	03:20	T	Vamos colocar mais! O preto!	Pegou a argola e encaixou no dedo anelar da criança
91	03:20	C		Olhou em direção da sua mão
92	03:27	T	Azul? Vermelho, vermelho!	Pegou outra argola e encaixou no dedo polegar da criança
93	03:28	C		Olhou em direção da sua mão e tentou colocar a argola no seu dedo junto com a terapeuta
94	03:30	T	Ó, assim!	olhou em direção da criança, balançou os dedos para cima e para baixo
95	03:34	C		olhou em direção da sua mão direita, balançou os dedos para cima e para baixo
96	03:34	T	Ahhh!	Sorriu e olhando em direção da criança
97	03:35	T	Na outra mão!	Inclinou-se para frente, estendeu sua mão direita, pegou uma argola e colocou na mão esquerda da criança
98	03:38	T	Aqui ó! Nessa mão assim, ó! A tia vai colocar	Pegou a argola e encaixou no dedo anelar da mão direita
99	03:38	C		Tirou todas as argolas que estavam nos seus dedos
100	03:40	T	Nessa mão, nessa mão!	Estendeu seu braço direito em direção às argolas que estavam na sua frente e começou a encaixar as argolas nos seus dedos
101	03:44	C		Inclinou-se em direção da mão da terapeuta, levantou sua mão e retirou duas argolas que estavam nos dedos da terapeuta
102	03:46	T	Ó	Levantou-se e inclinou-se em direção das argolas e ficou encaixando as argolas nos dedos da sua mão direita
103	04:00	T		Estendeu suas duas mãos em direção à criança, balançando os dedos para cima e para baixo
104	04:00	C		Olhou em direção da mão terapeuta
105	04:02	T		Pegou algumas argolas que caíram do seu dedo no chão e colocou à sua direita
106	04:06	T	No pé agora, olha! No pé!	Colocou a argola de cor azul no dedo indicador do pé
107	04:08	T		Olhou em direção da criança
108	04:08	C		Mexeu com a argola que está segurando
109	04:10	T	olha no pé!	Colocou a argola de cor azul no dedo indi-

				ador do pé
110	04:10	C		olhou em direção ao pé da terapeuta
111	04:12	T	No pé, no pé	tentou encaixar as argolas nos dedos do pé direito
112	04:12	C		olhou em direção ao pé da terapeuta
113	04:19	T	Olha no pé!	Tentou encaixar as argolas no dedo do pé direito
114	04:20	C		Pegou as argolas na sua frente e colocou nos dedos da mão direita
115	04:21	T	Gostou da mão, não foi?	Olhou em direção da criança e sorriu
116	04:24	T		Inclinou-se para frente, em direção da criança e ficou olhando em direção à mão da criança
117	04:29	C		Colocou as argolas em todos os dedos
118	04:29	T	Uhhh! Ui que susto	inclinou-se para sua direita e cruzou os braços ao mesmo tempo estava olhando e sorrindo em direção da criança
119	04:33	T	Assim, tia!	Pegou no braço direito da criança com sua mão esquerda
120	04:34	T	Assim tia, ó!	Olhou em direção do chão, começou a pegar as argolas que estavam à sua frente
121	04:35	T		Olhou em direção da criança
122	04:36	T	Ó, ó!	Pegou uma argola vermelha, colocou no seu dedo mínimo
123	04:37	T		Ergueu sua mão em direção da criança
124	04:38	t	uuuuuhhhh	Com a mão erguida em direção da criança. balançou seu dedo para cima e para baixo
125	04:39	C		Ficou olhando em direção da mão da terapeuta
126	04:40	t	Uhhhh	Inclinou-se para frente e para trás, balançando seu dedo para cima e para baixo
127	04:44	C		Colocou a argola vermelha no dedo indicador
128	04:45	T	Uhhh! Só o dedinho	Olhando e sorrindo em direção da criança e mexendo seu dedo para cima e para baixo
129	04:46	C		Olhando em direção da mão da terapeuta
130	04:48	T	Olha o outro	Retirou a argola vermelha que estava no seu dedo mínimo da mão direita e colocou no seu dedo mínimo da mão esquerda
131	04:50	T		Levantou a mão e ficou olhando em direção da criança
132	04:52	C		Colocou novamente a argola no seu dedo indicador na mão direita
133	04:52	T		Ficou olhando em direção da criança enquanto balançava o dedo mínimo para cima e para baixo
134	04:52	C		Ficou olhando para o seu dedo
135	04:54	C		Baixou a cabeça (direção do olhar não observada)
136	04:54	T		Estendeu sua mão em direção do brinquedo e encaixou a argola vermelha no brinquedo
137	04:57	T		Pegou na parte inferior do brinquedo
138	04:59	T		Pegou uma argola de cor amarela e encaixou

				xou no brinquedo
139	05:01	C		Levantou a cabeça e olhou em direção do brinquedo e baixa a cabeça
140	05:03	T		pegou uma argola de cor azul e encaixou no brinquedo
141	05:04	T		pegou uma argola de cor azul e encaixou no brinquedo
142	05:06	T		Pegou uma argola de cor azul e Encaixou no brinquedo
143	05:08	T		Ajeita algumas argolas na sua frente
144	05:10	T		Pega uma argola de cor vermelha e coloca na frente da criança
145	05:12	T		Estendeu a mão em direção das argolas, pegou uma argola de cor vermelha e tentou encaixar no brinquedo. (A argola caiu no chão)
146	05:14	T		Pegou a argola de cor vermelha que caiu no chão e encaixou no brinquedo
147	05:19	C		Pegou uma argola amarela que estava ao seu lado e a segurou com a mão direita
148	05:20	T		Pegou uma argola na sua frente e colocou no dedo da criança
149	05:23	C		retirou o pé
150	05:25	T	Áudio incompreensível	Olhou em direção da criança
151	05:26	T		Pegou uma argola e encaixou no brinquedo
152	05:30	T		Pegou uma argola e colocou na frente da criança
153	05:32	T		Colocou o brinquedo entre ela (a terapeuta) e a criança
154	05:32	C		Pegou uma argola de cor vermelha e coloca no seu dedo da mão direita
155	05:35	C		Pegou uma argola de cor amarela e coloca no seu dedo da mão direita
156	05:35	T		Pegou uma argola de cor verde ao seu lado e encaixou no brinquedo
157	05:36	C		Pegou uma argola de cor azul e encaixou no seu dedo da mão direita
158	05:45	C		Pegou uma argola de cor vermelha e encaixou no seu dedo da mão direita
159	05:50	C		Olhou para seu lado esquerdo, depois balançou os dedos da mão para cima e para baixo enquanto estava olhando em direção da sua mão
160	05:51	T	Coisa linda da tia!	Sorriu, foi em direção da criança e passou a mão nos ombros da criança
161	05:53	C		Retirou todas as argolas que estavam nos seus dedos
162	05:57	C		Olhou em direção do seu lado direito
163	06:00	T		Pegou uma argola de cor amarela e encaixou no brinquedo
164	06:01	T	Vamos guardar? O brinquedão?	encaixou uma argola de cor amarela e encaixa no brinquedo
165	06:04	T	Vamos guardar?	Estendeu a mão em direção da criança,

				segurando uma argola
166	06:05	T	Vamo?	Olhou em direção da criança
167	06:06	T	Aqui, ó	Encaixou a argola no brinquedo
168	06:08	T	Vamos guardar aqui!	Apontou para o brinquedo
169	06:08	C		Mexeu com as argolas que Estavam na sua frente
170	06:12	T		Pegou uma argola e colocou no brinquedo
171	06:16	T	Vamos guardar?	Pegou uma argola e encaixou no brinquedo
172	06:19	T	Toma o verde! Guarda o verde!	Estendeu sua mão em direção da criança
173	06:25	T	Vamos guarda! Bora?	Sua mão estava estendida em direção da criança
174	06:26	T		Aponta para o brinquedo
175	06:27	T		Encaixou a argola no brinquedo
176	06:28	T		Pegou a argola de cor azul
177	06:30	T		Olhou para a argola e a encaixou no brinquedo
178	06:32	T		Pegou 03 argolas de cor azul
179	06:34	T		Tentou encaixar as argolas no brinquedo, (encaixou uma argola e outras duas caíram)
180	06:36	T		Pegou a argola que caiu no chão e tenta encaixar no brinquedo
181	06:38	T		Pegou a argola que caiu no chão
182	06:42	T		Pegou a argola que caiu no chão
183	06:43	T		Encaixou a argola no brinquedo
184	06:44	T		Pegou uma argola e encaixou no brinquedo
185	06:45	T		Pegou uma argola e encaixou no brinquedo
186	06:45	C		Pegou algumas argolas e colocou nos dedos
187	06:49	T		Pegou uma argola e encaixou no brinquedo
188	06:50	C		Pegou uma argola e colocou no seu dedo polegar
189	06:54	T	Uhhhh!	Estendeu a mão em direção da criança e balançou os dedos para cima e para baixo
190	06:55	C		Levantou a mão e balança os dedos para cima e para baixo
191	06:56		Uhhh!	Estendeu a mão em direção da criança e balançou os dedos para cima e para baixo
192	06:57	c		Olhou em direção da mão
193	07:00	c		Soltou as argolas da mão
194	07:02	T	Põe aqui na mão da tia	Estendeu as duas mãos em direção da criança
195	07:06	T	Joga aqui	Balançou as duas mãos
196	07:09	T	Êêêê, vamos guardar?	Pegou algumas argolas e as encaixa no brinquedo
197	07:12	T	Vamos}?	Olhou em direção do brinquedo
198	07:13	T		Olhou em direção do brinquedo e encaixou uma argola
199	07:14	T	Ó, toma	Estendeu a mão em direção da criança e a tocou no braço
200	07:16	T		Ficou tocando no braço da criança
201	07:16	C		Ficou olhando para o seu lado esquerdo

				(lado contrário o da terapeuta)
202	07:17	T		Olhou em direção da criança
203	07:18	C		Vira-se em direção da terapeuta
204	07:19	T	Toma!	Estendeu a mão em direção da criança e segurou uma argola
205	07:20	T	Guarda aqui, ó!	Apontando para o brinquedo
206	07:21	C		Ergueu a mão em direção do brinquedo e tentou encaixar a argola, mas a argola caiu no chão
207	07:22	C		Olhou em direção da argola que caiu ao seu lado
208	07:23	T	Toma!	Terapeuta entregou uma argola à criança
209	07:24	C		Pegou a argola que estava na mão da terapeuta
210	07:25	C		Encaixou a argola no brinquedo
211	07:27	T	Toma!	Estendeu a mão em direção da criança e segurou uma argola
212	07:28	C		Pegou a argola que estava na mão da terapeuta e encaixou no brinquedo
213	07:30	T		Pegou uma argola no chão e entregou a criança
214	07:31	C		Pegou a argola que estava na mão da terapeuta e encaixou no brinquedo
215	07:34	T		Pegou uma argola no chão e entregou a criança
216	07:35	C		Pegou a argola que estava na mão da terapeuta e encaixou no brinquedo
217	07:40	T		Pegou duas argolas e encaixou no brinquedo
218	07:40	C		Pegou uma argola do chão e a encaixou no brinquedo
219	07:46	C		Pegou uma argola do chão e a encaixou no brinquedo
220	07:46	T	Oia onde o verde tá	Apontou para o brinquedo
221	07:53	T	Esse não, esse nesse, ó	retirou a argola que foi encaixada num cilindro pela criança e a colocou em outro cilindro
222	07:56	C		retirou as argolas de cor vermelhas de um dos cilindros do brinquedo
223	07:58			Colocou as argolas retiradas e as encaixou em outro cilindro
224	07:59	T	Aê garoto	olhou em direção do brinquedo
225	08:00	C		Pegou uma argola no chão e a encaixou no brinquedo
226	08:02	T		Foi em direção da argola de cor amarela
227	08:03	T		Encaixou a argola amarela no brinquedo
228	08:04	C		Tocou no brinquedo
229	08:06	T		Foi em direção da argola e a encaixou no brinquedo
230	08:08	T		Pegou outra argola e encaixou no brinquedo
231	08:11	T		olhou em direção da criança
232	08:12			Foi em direção da argola e a encaixou no

				brinquedo
233	08:12	C		Olhou em direção de cima
234	08:18	T	Cadê?	Olhou em direção da criança
235	08:20	C		Foi em direção de uma argola
236	08:21	C		Pegou a argola e a segurou
237	08:24	C		Segurou o brinquedo com sua mão direita
238	08:26	C		Levantou algumas argolas encaixadas no cilindro do brinquedo
239	08:28	C		Ficou olhando em direção do brinquedo
240	08:30	C		Encaixou a argola que estava na sua mão esquerda no brinquedo
241	08:34	C		Retirou as argolas do brinquedo com sua mão esquerda
242	08:36	C		Segurou as argolas com a sua mão direita
243	08:41	C		Encaixou uma argola que estava na sua mão esquerda
244	08:46	C		Encaixou outra argola que estava segurando com sua mão esquerda
245	08:49	C		Encaixou outra argola que estava segurando com sua mão esquerda
246	08:52	T	Pega mais bolinhas, pega mais bolinhas!	Olhou em direção da criança e apontando para frente
247	08:53	C		Levantou-se e engatinhou em direção de sua frente
248	08:56	C		Pegou algumas argolas que estavam na sua frente
249	09:00	C		Olhou em direção da terapeuta
250	09:01	T	Vai lá!	Olhando em direção do brinquedo e pegou na parte superior do brinquedo
251	09:01	C		Engatinhou em direção do brinquedo
252	09:08	C		Sentou-se na frente do brinquedo
253	09:10	C		Olhou para frente
254	09:14	C		Olhou em direção do brinquedo
255	09:17	C		Tentou encaixar a argola no brinquedo
256	09:18	C		Pegou a argola que caiu no chão e tentou encaixar no brinquedo
257	09:22	C		Encaixou a argola
258	09:27	C		Encaixou outra argola no brinquedo
259	09:29	C		Encaixou a argola
260	09:34	C		Encaixou outra argola no brinquedo
261	09:35	C		Engatinhou em direção para frente, em direção da argola
262	09:36	C		Pegou a argola
263	09:39	C		Encaixou a argola no brinquedo
264	09:40	C		Engatinhou em direção de outra argola (não vista no vídeo)
265	09:45	C		Senta em frente ao brinquedo e encaixa a argola
266	09:52	C		Levantou-se e foi em direção da parede