

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” – UNESP**

**Faculdade de Ciências
Departamento de Educação**

GABRIELA DE SOUZA LEITE MATOS

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS
AFASTADAS DA FAMÍLIA DE ORIGEM**

BAURU

2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” – UNESP**

**Faculdade de Ciências
Departamento de Educação**

GABRIELA DE SOUZA LEITE MATOS

**Desenvolvimento da linguagem oral em crianças afastadas
da família de origem**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Manzoni.

BAURU

2015

Matos, Gabriela de Souza Leite.
Desenvolvimento da linguagem oral em crianças
afastadas da família de origem / Gabriela de
Souza Leite Matos, Bauru, 2015

68 f.

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

1. Desenvolvimento da fala. 2. Linguagem oral. 3.
Família Acolhedora. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

GABRIELA DE SOUZA LEITE MATOS

Desenvolvimento da linguagem oral em crianças afastadas da família de origem

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Manzoni.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Manzoni - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Prof. Dr. Antonio Francisco Marques

BAURU

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais especiais da minha vida:

aos meus pais, Valter e Marta, por todo esforço e dedicação que tiveram em me educar, pelo incentivo e apoio aos meus estudos e por serem os maiores exemplos de vida, acolhendo, com amor, crianças que tanto precisam, na esperança de lhes proporcionar uma vida melhor;

à minha irmã, Giovana, um dos melhores presentes da minha vida, que se tornou um grande exemplo e inspiração para mim;

ao meu marido, Alexandre, pelo amor, compreensão e incentivo dados em todos esses anos ao meu lado, por me ajudar nos momentos difíceis tornando-os mais leves, e por compartilhar momentos alegres.

Ao meu amado filho, Benjamim, que enche minha vida de alegria.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, o Criador de todas as coisas, pelo amor dispensado a cada dia, pela graça e misericórdia concedida, pois sem Ele este trabalho não teria acontecido.

Aos meus pais, pela dedicação em me educar, por investirem nos meus estudos, e sempre me encorajar a fazer algo que fosse relevante ao meu próximo, sendo eles, grande exemplo disso, acolhendo com amor todos ao seu redor. E pelo exemplo de vida deles que foi de onde surgiu o tema deste trabalho.

À minha querida irmã, pelo apoio, exemplo de dedicação e pelas sábias palavras sempre dispensadas nos momentos certos.

Ao grande amor da minha vida, meu marido, que tem me apoiado, me amado, sido paciente e me dado forças nesses anos de estudo.

Ao meu filho Benjamim, que mesmo tão pequeno, foi de onde tirei forças para concluir este trabalho, e é quem torna os dias mais doces e alegres.

À professora Rosa Maria Manzoni, que se dispõe a me orientar, dedicando seu tempo e me instruindo, com olhar crítico e construtivo que me ajudou a chegar até aqui.

À assistente social, Damaris, que abriu as portas para que a pesquisa pudesse ser realizada, me auxiliou com material para pesquisa e me incentivou.

“As fronteiras da minha linguagem
são as fronteiras do meu universo”

Ludwig Wittgenstein

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS AFASTADAS DA FAMÍLIA DE ORIGEM

RESUMO: Para um pleno desenvolvimento da linguagem oral, faz-se necessário o desenvolvimento das raízes genéticas do pensamento e da fala, postulados por Vigotski, além da mediação do adulto e a influência sociocultural que rodeia a criança. Em casos de crianças afastadas da família de origem por meios judiciais, devido a negligência, há uma nova modalidade de acolhimento no Brasil, que é o acolhimento familiar, o qual é objeto de nossa pesquisa. O presente estudo apresenta uma investigação do desenvolvimento da fala em uma criança que foi afastada de sua família de origem e encaminhada à Família Acolhedora, para compreender as contribuições e atividades que auxiliam no desenvolvimento da criança. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem de interpretação qualitativa, do tipo bibliográfico e de campo. A análise dos dados permitiu-nos concluir que o novo meio sociocultural que a criança observada foi inserida, auxiliou em seu desenvolvimento de maneira significativa, possibilitando um salto qualitativo no estágio da fala e das funções psíquicas.

Palavras-chave: Desenvolvimento da fala, linguagem oral, Família Acolhedora

DEVELOPMENT OF ORAL LANGUAGE IN CHILDREN MOVED AWAY FROM THEIR BIRTH FAMILY

ABSTRACT: For a complete development of oral language it's necessary the development of genetic roots of thought and utterance postulates by Vygotsky, yet the meditation of adult and the influence social and cultural that is around the child. In cases of children moved away from their birth family by judicial ways because of neglect there, is a new modality of refuge in Brazil, that is the home refuge, which is the object of our research. The present study shows an investigation about the development of speech in a child that was moved away from his birth family and forwarded to Foster Family to comprehend the contributions and activities that help in child development. The research was performed through an approach of qualitative interpretation of bibliographic type and area type. The data analysis allowed us conclude the new social and cultural way that the watched child was inserted helps in his development in a significant way enabling a qualitative jump in speech and psychic functions phase.

Keywords: speech development, oral language, foster family

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A LEGISLAÇÃO DE PROTEÇÃO À CRIANÇA, O CONVÍVIO FAMILIAR E O PROJETO FAMÍLIA ACOLHEDORA.....	15
1.1 O papel da família no desenvolvimento biopsíquico e sociocultural da criança.....	21
2. DESENVOLVIMENTO DA FALA E O SISTEMA INTERFUNCIONAL DO PSIQUISMO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA.....	23
2.1 Desenvolvimento da fala à luz da psicologia sócio-histórica.....	23
2.2 Funções psíquicas e a linguagem no centro de desenvolvimento da criança.....	26
2.3 O meio sociocultural e a mediação do adulto.....	32
3. A ABORDAGEM METODOLÓGICA: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	36
3.1 Sujeito.....	38
3.2 Instrumento de coleta de dados.....	39
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	41
4.1 Dados coletados pela entrevista semiestruturada.....	41
4.2 Dados coletados pela observação sistemática: foco na fala da criança.....	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICES.....	66

INTRODUÇÃO

A negligência e abandono de crianças no Brasil é uma realidade lamentável e antiga, pois seus primeiros registros são do período Colonial. Na década de 1920, com o crescimento do número de crianças abandonadas, o governo brasileiro passou a implantar os orfanatos como alternativa mais viável para sobrevivência de crianças abandonadas, e em 1927 criou o Código de Menores, que foram as primeiras leis para dar respaldo às crianças. Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituindo direitos e deveres da criança e do adolescente. Recentemente, uma nova alternativa para crianças abandonadas e em situação de risco surgiu: o Acolhimento Familiar, tendo em vista não apenas a sobrevivência da criança, mas o auxílio ao seu pleno desenvolvimento, e assegurando seus direitos e deveres.

A Família Acolhedora é um projeto recente no Brasil, criado pelo Governo Federal, fundado no ano de 2006, e especificamente, em Bauru, no ano de 2011. Busca encaminhar crianças desabrigadas a famílias substitutas ao invés de abrigos, por estas serem consideradas um ambiente mais apropriado para o desenvolvimento e os cuidados das crianças. Embora previsto no (ECA) e na Política Nacional de Acolhimento Familiar, a iniciativa ao projeto surgiu de organizações não-governamentais juntamente com o Conselho Tutelar de cada cidade. Hoje, segundo o Jornal da Cidade (23/05/2015), existem duas entidades na cidade de Bauru, a Fundato e a Associação Comunitária São Francisco de Assis, com parceria com a prefeitura, que disponibilizam 30 vagas, mas há apenas 16 famílias cadastradas. Devido a isso, a situação atual contradiz a legislação, que dá preferência à inclusão da criança ou adolescente em programas de acolhimento familiar, devido ao número reduzido de vagas nas Famílias Acolhedoras e um número menor ainda, de famílias cadastradas.

As famílias que se cadastram passam por uma avaliação psicológica; documental, conferindo antecedentes criminais e se a família está na fila de adoção; e por um curso de capacitação para conhecer: os direitos da criança e do adolescente; os possíveis fatores de risco em que a criança possa ter convivido e como lidar com eles; como auxiliar no desenvolvimento da criança; e como lidar com o desapego quando a criança é desligada da família. Atualmente, na cidade de Bauru, 76 crianças já passaram por Famílias Acolhedoras, nas quais oito foram transferidas para abrigos, vinte e oito retornaram à família de origem, trinta foram adotadas, e o restante permanece nas Famílias Acolhedoras.

O afastamento da criança da família de origem, no artigo 24 do ECA, se dá no

descumprimento das obrigações dos responsáveis, e quando há maus tratos ou abandono, isto é negligência, violência ou abuso por parte dos pais ou responsáveis, cujos feitos são relatados em denúncias de parentes, vizinhos ou da escola que a criança frequenta. O serviço de acolhimento familiar tem caráter provisório, até que se defina quem ficará com a guarda da criança. O Conselho Tutelar investiga se a criança está realmente em situação de risco, e, se estiver, retira-a da família e tenta encaminhá-la para a família extensa, que são os parentes mais próximos. Na falta destes, nessas situações, são necessárias intervenções do Estado, criando projetos, para assegurar os direitos da criança à saúde, educação, alimentação, respeito e à convivência familiar e comunitária. Assim, a criança é encaminhada para uma família acolhedora; não havendo disponibilidade, a criança é direcionada para instituições de abrigamento, conhecidas como orfanatos. No caso de acolhimento familiar, a criança é encaminhada para a casa de uma família cadastrada, o que garante um atendimento individualizado e convivência comunitária, que consequentemente vai permitir um melhor desenvolvimento físico, psíquico e social.

O tema para esta pesquisa foi escolhido devido ao fato de a pesquisadora fazer parte de uma das Famílias Acolhedoras. Essa realidade permite o contato direto com o projeto. Esse contato propiciou uma observação relevante: a maioria das crianças possuía defasagens na fala. Os coordenadores do projeto suspeitavam de que as possíveis causas dessa defasagem seriam o fato de estas sofrerem abuso sexual; viverem em situação de abandono, pois eram deixadas pela mãe, em casa, sozinhas, e essa falta de contato com o outro, durante tempo considerável do dia, não permitiu o desenvolvimento da fala.

Então a partir dos relatos dos coordenadores do Projeto Família Acolhedora, pode-se a perguntar: Há relação entre as causas apontadas pelos coordenadores do projeto Família Acolhedora com o desenvolvimento da linguagem oral das crianças que foram afastadas de sua família de origem e acolhidas pelas Famílias Acolhedoras?

É justamente estudar o desenvolvimento da fala e do psiquismo das crianças que são recolhidas e encaminhadas às Famílias Acolhedoras que constitui o nosso interesse neste trabalho. Assim, buscamos compreender quais os fatores influenciam o desenvolvimento da linguagem oral dessas crianças e que tipo de atividades dessa modalidade de linguagem podem ser realizadas em sua rotina para auxiliar esse desenvolvimento, em casos onde a criança está afastada de sua família nuclear, isto é, família biológica ou de origem. Pelo fato de ser um projeto recente no país, não encontramos estudos da área pedagógica sobre crianças nessa modalidade de

abrigo. O pouco que se encontra é da área de serviço social, ou de crianças abrigadas em instituições. Por isso esta pesquisa iniciou a investigação, por meio de uma pesquisa de campo, do desenvolvimento da criança que estava em situação de risco e que tem essa nova possibilidade de estar inserida em uma família acolhedora ao invés de abrigos.

Nesse novo contexto de acolhimento, este estudo busca compreender quais as influências que a criança recebe ao ser inserida na família acolhedora, se estas possibilitam um salto qualitativo no desenvolvimento da criança acolhida e que atividades podem ser realizadas para auxiliá-las, para que o acompanhamento dessas crianças pela família e os profissionais que as atendem, possa ser cada vez mais refinado, pautado em bases teóricas para auxiliar em um melhor desenvolvimento.

Diante desse contexto, as perguntas norteadoras da pesquisa foram: De que forma a família acolhedora contribui para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças recolhidas, que estão sob sua tutela? Quais as atividades de linguagem oral que realiza que servem de instrumento auxiliar para o desenvolvimento das crianças?

Para responder a essas questões, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar se a família acolhedora contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e do psiquismo da criança acolhida, ainda que por um curto período de tempo, e identificar e descrever as atividades realizadas por uma família acolhedora com a criança que está sob sua guarda provisória, que servem de instrumento auxiliar a esse desenvolvimento. Visando atingir a esse objetivo, outros mais específicos foram estabelecidos:

- a) descrever situações de fala da criança acolhida, num dado período, e identificar o estágio de desenvolvimento dessa função psíquica conforme os postulados por Vigotski;
- b) investigar se há, e descreveras práticas de leitura e escrita da família acolhedora, as atividades que são desenvolvidas pela família com a criança acolhida e suas interações sociais;
- c) descrever situações de fala da criança acolhida, no final do período de acolhimento, e identificar o estágio de desenvolvimento dessa função psíquica nesse período e compará-lo com o do primeiro período para verificar se houve progressos no seu desenvolvimento.

Esta pesquisa está estruturada em seis etapas. Na primeira, foi feita a pesquisa bibliográfica que fundamenta este trabalho, com aprofundamento nas leituras no que concerne ao tema pesquisado, e a construção do aporte teórico. Buscamos organizar os conhecimentos com base em materiais científicos sobre o tema, analisando e unindo informações para se ter uma

pesquisa de qualidade. Esta pesquisa ocorre em quatro vertentes: a legislação que protege crianças e adolescentes que vivem em situações de risco social; o desenvolvimento da linguagem e seus estágios; o desenvolvimento das funções psíquicas elementares e superiores; e a influência do meio sociocultural na criança e a mediação do adulto. Na segunda etapa, foi feita a construção dos instrumentos da coleta de dados (elaboração das perguntas da entrevista semiestruturada e roteiro para a observação sistemática).

Na terceira etapa foi feita a pesquisa de campo, por meio da qual foram feitos a coleta de dados por meio da observação sistemática; o registro em diário de campo; a gravação de áudio e a entrevista semiestruturada. Na quarta etapa, os dados coletados pela observação sistemática e pela entrevista semiestruturada foram transcritos para viabilizar sua organização e posterior análise. Na quinta etapa, os dados coletados foram analisados, relacionando a pesquisa de campo com a pesquisa bibliográfica, articulando os pressupostos teóricos, com os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa selecionados. A sexta etapa foi a elaboração do relatório final da pesquisa, descrevendo os resultados encontrados e verificando sua relação com a questão problema e os objetivos previstos.

1. A LEGISLAÇÃO DE PROTEÇÃO À CRIANÇA, O CONVÍVIO FAMILIAR E O PROJETO FAMÍLIA ACOLHEDORA

Além da Constituição Federal Brasileira (CFB), buscamos os documentos que contêm as orientações metodológicas e os parâmetros de funcionamento para os diferentes tipos de serviço de acolhimento de crianças e adolescentes, sendo um deles as “Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes”, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), (2008), que cita outros documentos que foram relevantes para nossa pesquisa: O Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, Política Nacional de Assistência Social e Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças.

O artigo 226 da CFB dispõe que “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.” Entende-se por entidade familiar toda e qualquer espécie de união capaz de servir de acolhedouro das emoções e das afeições dos seres humanos. Como disposto no Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

O convívio familiar deve ser livre de ações desagradáveis, insultuosas e negligentes, e a própria legislação ressalta a importância das afeições e do convívio comunitário. Nem todas as ações desapropriadas, definidas pela legislação, são motivos para retirar a criança da família, como, por exemplo, em casos de vulnerabilidade social.

Na Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, do ECA, explicam-se os casos de vulnerabilidade social: “Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder familiar.” Nesse caso, a criança ou adolescente é mantido na família de origem, que deve ser incluída em programas de auxílio.

Já em casos de abuso, violência, e uso de entorpecentes, geralmente são denunciados por vizinhos, familiares ou pela escola que a criança frequenta. E, na falta de condições econômicas

ou ausência e ineficiência de políticas sociais, muitas vezes, as próprias famílias recorrem para abrigar os filhos, ou concedê-los à adoção.

Becker (2011) apresenta as modalidades existentes para abrigamento de crianças afastadas de suas famílias, no Brasil, na legislação de 1994: A guarda tem caráter provisório, que é concedida para outros membros da família, enquanto é feito atendimento aos pais biológicos, para uma possível restauração do vínculo familiar ou decisão judicial para encaminhamento para adoção, onde, em alguns casos especiais, considerados de “difícil colocação”¹, é oferecido pelo governo um auxílio financeiro. Outra possibilidade é a tutela, essa é definitiva, aplicada no caso do indivíduo ficar órfão, encarregando os sucessores dos pais no exercício do pátrio poder. Na falta de sucessores, é feito o encaminhamento a famílias que querem adotar e o indivíduo é legitimado como filho.

No caso de não haver a possibilidade de guarda ou tutela, a criança é encaminhada para espaços institucionais de acolhimento, sendo que esses, segundo Baptista (2006), devem ter caráter provisório de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, e deve garantir a educação e a proteção dos abrigados.

Mesmo estando proposto no artigo 19 do ECA que "toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária", não havia um programa para sustentar e assegurar esse direito. Apenas no ano de 2006, foi aprovado o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (MDS & SEDH, 2006), que delineia diretrizes nacionais para os casos de apoio sócio-familiar, de acolhimento familiar e institucional e de adoção. Este Plano Nacional é um grande marco nas políticas públicas brasileiras, para romper com a cultura de institucionalização de crianças e adolescentes, e oferecer-lhes um acolhimento que possibilita a manutenção dos vínculos familiares e comunitários, propostos no ECA, a partir do serviço de acolhimento em Família Acolhedora. Porém, esse direito não é totalmente assegurado às crianças brasileiras, por falta de disponibilidade na família extensa ou em famílias acolhedoras. Para a concretização dessa modalidade de acolhimento, faz-se necessário uma mudança da cultura da sociedade, da qual cada cidadão é desafiado a dispor seu lar, para que crianças e adolescentes tenham seus direitos

¹Crianças que possuem problemas graves de saúde, necessitando de gastos com remédios e acompanhamento médico frequente.

assegurados.

Que há o reconhecimento sobre a importância das famílias na legislação, não se pode negar; mas Fávero *et al* (2008, p.19) apontam o contraste das leis com o número de crianças e adolescentes que vivem em abrigos na cidade de São Paulo. Nas pesquisas nacionais realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e promovido pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em 2003:

[...]constataram que a maior parte das crianças e adolescentes que vive em situação de abrigo tem famílias, e a maioria delas não possui acesso a direitos sociais básicos: 67% de um total de 4.847 abrigados em São Paulo e 87,7% de um total de 20.000 crianças e adolescentes em abrigos investigados em âmbito nacional.

É grande o número de crianças abrigadas, no Brasil, e esse número cresce a cada dia. Afastá-las dos riscos e danos que o meio familiar oferece, é necessário para sua proteção, mas a institucionalização nem sempre é a melhor alternativa. De acordo com Vicente (2011, p. 52), “A família natural ou substituta é sempre melhor do que qualquer instituição de internação. A institucionalização tem, historicamente, produzido crianças analfabetas e sem perspectivas de vida autônoma”. E, ainda, sobre essa cultura de institucionalização, CONANDA & CNAS, (2008, p.4) afirma:

Assim, a despeito de diversos estudos terem demonstrado as graves consequências da institucionalização prolongada para o desenvolvimento psicológico, afetivo e cognitivo de crianças e adolescentes, ainda está profundamente enraizada em nosso País a idéia de que a institucionalização de longo prazo protegeria essas crianças das más influências do seu meio, além de proteger a sociedade de sua presença incômoda.

O afastamento da família de origem, mesmo que por medidas preventivas, sempre causa sofrimento à criança, e essas dificuldades afetivas das relações interpessoais familiares podem se acentuar dentro dos abrigos. A melhor alternativa encontrada para amenizar esse sofrimento, proporcionar cuidado e atenção a esse momento delicado na vida da criança, e até gerar relações afetivas mais fortes que a anterior, é por meio da Família Acolhedora, a qual auxiliará para que ocorra um bom desenvolvimento da saúde mental, principalmente se a criança se encontrar nos primeiros anos de vida. Segundo Bowlby (1948, p. 26):

É na complexa, rica e frutífera comunhão entre mãe e filho durante os primeiros anos de vida, nas relações com o pai e irmãos, de infinitas formas que se encontra a origem do desenvolvimento do caráter e da saúde mental. A negligência, os maus tratos e a extrema privação de afetos, na primeira infância, podem resultar em desajustamento temporário ou mesmo duradouros.

Para compreender a grande diferença nos cuidados de uma família e de uma instituição, precisamos saber o que são os abrigos e como funcionam. Nas palavras de Cavalcante e Magalhães (2007, p. 332), “Nas acepções mais comuns, o termo abrigo é definido como asilo, esconderijo, recanto, albergue, refúgio, moradia, ninho ou acolhida. Nessas definições, se faz presente a noção de recolhimento, confinamento e isolamento social.” Do ponto de vista, do isolamento social, a criança já perde o contato com um ambiente externo e uma cultura a qual influenciaria em seu desenvolvimento. As autoras também destacam as implicações trazidas por essas instituições na vida das crianças, que afetam o desenvolvimento psicológico, social, físico. Um dos fatores para esse resultado é o ambiente coletivo de cuidados, a grande quantidade de crianças, para poucas cuidadoras, que, segundo CONANDA & CNAS (2008), deve ser um cuidador para até dez crianças, o que, provavelmente, não permite muitas situações de interação, intimidade e cumplicidade. O afeto recebido é mínimo, quando existe, não se estabelecem ligações significativas, e a preocupação está somente nos cuidados higiênicos e alimentares, deixando os vínculos e incentivos ao desenvolvimento de lado.

Suehiro, Rueda, *et al* (2007, p.438) fizeram uma pesquisa sobre o desenvolvimento percepto-motor entre crianças abrigadas e não abrigadas, utilizando o *Teste Gestáltico Viso-Motor*, de Bender, que é um dos instrumentos mais utilizados para avaliações psicológicas, para detectar possíveis problemas de aprendizagem, e também no diagnóstico de perturbações emocionais. O resultado dessa pesquisa apontou que crianças não abrigadas obtiveram um desempenho melhor em relação às abrigadas. Assim, as autoras concluíram que:

A superioridade das crianças não abrigadas poderia estar relacionado à segurança emocional e material decorrente da presença de familiares e de um ambiente estimulador, o que parece ser mais um requisito necessário para um bom desenvolvimento percepto-motor e para a aprendizagem desses sujeitos, conforme ressaltado por várias pesquisas.

Não se pode generalizar e considerar que qualquer família será um ambiente estimulador para a criança, pois depende da cultura que carrega. Valente (2012) explica sobre uma cultura antiga que existe no Brasil de “filhos de criação”, segunda a qual, em todas as classes sociais, principalmente as mais baixas, existe a ajuda mútua entre famílias distintas ou membro da família extensa, que assumem cuidar de crianças e adolescentes que os pais não têm condições de cuidar. No entanto, esse fenômeno de circulação de crianças ocorre, muitas vezes, de maneira informal, sem uma regulamentação jurídica, diferente do acolhimento familiar, que é uma "prática mediada por profissionais, com plano de intervenção definido, administrado por um serviço, conforme política pública estabelecida. Não é uma atitude voluntária dos pais e sim uma determinação judicial com vistas à proteção da criança" (CABRAL, 2004, p. 11 apud VALENTE 2012, p.5). As famílias que se cadastram são voluntárias e passam por um treinamento antes de começar o acolhimento, para conhecer um pouco do desenvolvimento da criança, os possíveis distúrbios psicológicos que elas possam ter, como explicar a situação da criança, como criar um ambiente propício ao desenvolvimento e quais são as leis que respaldam a criança e a família que acolhe.

O programa de acolhimento familiar é uma modalidade de guarda subsidiada de crianças e adolescentes, tendo por objetivos promover a guarda temporária de crianças e adolescentes afastados de suas famílias, e, posteriormente, proporcionar o retorno da criança o mais breve possível à família de origem. Entende-se que é importante que a criança ou adolescente receba um atendimento individualizado para minimizar os prejuízos emocionais e psicológicos causados pelo afastamento de sua família.

Os serviços de Acolhimento para crianças são pautados pela legislação estabelecida em cada município, que deve seguir os princípios propostos pelo CONANDA & CNAS (2008). O cadastramento de famílias acolhedoras dá-se nas unidades do projeto, e segue critérios como: idade mínima (que é estabelecida em cada cidade); não há restrição de gênero ou estado civil; ter uma diferença mínima de dezesseis anos entre a criança ou adolescente acolhido; apresentar documentos pessoais, comprovante de residência, comprovante de rendimentos, certidão negativa de antecedentes criminais, atestado de saúde física e mental; não estar inscrito no cadastro de adoção, para não influenciar a criança acolhida no interesse em ser adotada. Estando alinhada aos critérios, a pessoa que se inscreveu passa por uma avaliação psicossocial, que segundo CONANDA & CNAS (2008, p. 50):

[...] com o objetivo de se identificar os aspectos subjetivos que qualificam ou não a família para sua participação. Essa etapa deverá envolver entrevistas individuais e coletivas, dinâmicas de grupo e visitas domiciliares, sempre utilizando metodologias que privilegiem a co-participação das famílias, em um processo que inclua a reflexão e auto-avaliação das mesmas. É essencial que todo o grupo familiar participe do processo de avaliação e seleção, uma vez que todos os componentes do núcleo familiar devem estar de acordo e serem compatíveis com a proposta.

Essa fase é importante para que os avaliadores possam identificar os objetivos que a levaram a se inscrever no projeto; a rotina da família e suas relações familiares e comunitárias; como lidam com a afetividade e emoção e com as relações de apego e desapego; identificar se algum membro da família possui dependência química; o espaço físico da casa; aptidão com os cuidados da criança, além de indicar qual o perfil e idade ideal do acolhido para cada família. Conciliando esses fatores, a família passa por um processo de capacitação para conhecer a parte administrativa do projeto e o respaldo que ele oferece às famílias; direitos da criança e do adolescente; as possíveis situações de vulnerabilidade social que as crianças advêm; as principais etapas do desenvolvimento da criança e do adolescente e como incentivar o desenvolvimento; comportamentos frequentemente observados nas crianças e adolescentes que sofreram abandono, violência, etc e foram afastados da família de origem; como auxiliar na construção de identidade do acolhido. Também é recomendado o contato com outras famílias que já participam do projeto, para que possam compartilhar experiência. Durante o período de acolhimento, a equipe técnica do projeto faz reuniões de monitoramento, oferece auxílio psicológico e social para a família e para o acolhido.

Por meio da articulação com outros serviços de políticas públicas, a família nuclear recebe auxílio para se reestruturar, sendo os serviços mais comuns: tratamento para usuários de drogas e alcoólicos, inserção no mercado de trabalho e auxílio moradia. Alcançando os requisitos para garantir à criança e ao adolescente um lar onde seus direitos sejam cumpridos, os filhos retornam à família de origem, e, durante determinado período, é realizado monitoramento para analisar se a situação da família está estável. Destaca-se que, durante o processo de reorganização da família nuclear, a criança tem direito a visitas semanais para preservar o vínculo familiar. Em caso de se esgotar as possibilidades de retorno à família de origem ou à família extensa, é feito o encaminhamento à adoção, assim, garantindo o direito à convivência familiar e comunitária.

O período de acolhimento pode ser de seis meses a dois anos, no qual a família recebe

uma ajuda de custo mensal, para auxiliar nas despesas com a criança, podendo acolher uma criança de cada vez, exceto quando se trata de irmãos.

1.1 O papel da família no desenvolvimento biopsíquico e sociocultural da criança

A família é o primeiro grupo social do qual a criança participa e na qual começa a se apropriar da cultura. Por ser um meio de influência muito importante para o desenvolvimento social e cultural é, por conseguinte, o espaço no qual a criança começa desenvolver linguagem, por sua vez, permitirá o acesso a cultura e ao conhecimento historicamente construído. Porém, em situações de risco, muitas crianças e adolescentes são excluídas desse convívio familiar. Nas palavras de Sarti (1999, p.100, apud FÁVERO et al, 2008, p. 15), “A família é o lugar onde se ouvem as primeiras falas com as quais se constrói a auto-imagem e a imagem do mundo exterior. É onde se aprende a falar e, por meio da linguagem, a ordenar e dar sentido às experiências vividas.”

Na própria legislação de acolhimento, é frisada a importância da convivência familiar para o desenvolvimento infantil: “Esses vínculos são fundamentais, nessa etapa do desenvolvimento humano, para oferecer à criança e ao adolescente, condições para um desenvolvimento saudável que favoreça a formação de sua identidade e constituição como sujeito e cidadão.” (CONANDA & CNAS, 2008, p. 8).

Não há dúvidas de que o desenvolvimento da criança estará melhor assegurado dentro de uma família. Vicente (2011) fala sobre o vínculo nas dimensões biológicas, afetivas e sociais, o qual enfatiza que, a partir da gestação já é existente o vínculo entre a mãe e o feto, que é o cordão umbilical. Sem ele é impossível que ocorra a gestação, e nisso já se revela a característica do homem em não viver sozinho. A autora também descreve qual a função da família, que é a principal responsável pela proteção e alimentação do indivíduo até sua adolescência, tendo a responsabilidade de ensinar valores e normas da sociedade, auxiliar no desenvolvimento de sua personalidade, além de fornecer amor, compreensão e felicidade. Sobre a importância do vínculo, Vicente (2011, p. 48) afirma:

Nos primeiros anos de vida a criança depende destas ligações para crescer. Ela carece de cuidados com o corpo, com a alimentação e com a aprendizagem. Mas

nada disso é possível se ela não encontrar um ambiente de acolhimento e afeto. Os bebês não sobrevivem ao desamor. Pais conflitados e instáveis produzem uma relação de ambivalência que pode prejudicar a criança.

O prejuízo da criança chega ao ponto de afetar sua personalidade e sua saúde mental, pois as sensações emocionais influem fortemente no desenvolvimento das outras funções psíquicas². De acordo com Gesell, (1987, p.19), “As relações entre os pais e a criança são, por conseguinte, de primordial importância na modelação inicial da personalidade. Um lar bem organizado, que lhe ofereça os cuidados familiares normais, é a melhor garantia da saúde mental da criança em desenvolvimento”.

Essas relações entre os pais e a criança, como uma situação adequada para o desenvolvimento infantil, nem sempre é possível acontecer com os pais biológicos. Sendo assim, muitas vezes, um lar substituto atenderá as necessidades do indivíduo de maneira satisfatória, como mostra Kusnetzoff (1982, p.34 apud CAVALCANTE, 2008, p.268):

Embora seja indiscutível que o primeiro objeto com o qual o ser humano se relaciona é sua mãe, nem sempre esta mãe precisa ser sua, nem esta sua precisa ser mãe. Este pequeno trocadilho quer frisar que a mãe ... É mais que um conceito, é uma função, que ocupará um lugar com determinadas significações para cada criança em particular.

Segundo Vigotski (1991), mesmo que as primeiras necessidades do bebê sejam fisiológicas, elas logo se transformam em carência emocional. E, para isso, é necessário que a relação com o objeto mãe lhe corresponda, suprimindo as necessidades do bebê. É importante que se tenha um outro significante, que seja um parâmetro para a criança, que possa desenvolver uma relação que permita as primeiras interações com um membro de sua cultura possibilitando zonas de construção dinâmicas, ou seja, atividades que proporcionem a apropriação e a negociação de significações. Implícita a essas atividades está a cultura que caminhará junto com a linha de desenvolvimento natural.

² As funções psíquicas são discutidas no capítulo 2 deste trabalho, à luz da psicologia sócio-histórica.

2. DESENVOLVIMENTO DA FALA E O SISTEMA INTERFUNCIONAL DO PSIQUISMO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Esta seção dedica-se à discussão do aporte teórico que fundamenta a pesquisa. Foram recortados alguns aspectos da teoria que se relacionam diretamente ao tema da pesquisa, tais como: desenvolvimento e estágios da fala; as funções psíquicas e influência do ambiente social nesse desenvolvimento e a legislação.

O principal autor, que deu apoio a esse estudo, foi Vigotski (1991-1998), pois ele trata das raízes genéticas do desenvolvimento do pensamento e da fala, e de como ocorre a fusão entre essas duas funções psíquicas, determinando os diferentes estádios pelos quais a criança passa, até que a fala seja interiorizada. Martins (2011) é outra autora que dá suporte a este trabalho com seus estudos do desenvolvimento do psiquismo humano também fundamentados em Vigotski.

2.1 Desenvolvimento da fala à luz da psicologia sócio-histórica

O desenvolvimento da fala depende tanto do fator genético, quanto do ambiente em que o indivíduo está inserido. Essa dependência da fala é explicada pela fonoaudióloga Schirmeret al. (2004, p.12), “A linguagem é um exemplo de função cortical superior, e seu desenvolvimento se sustenta, por um lado, em uma estrutura anatomofuncional geneticamente determinada e, por outro, em um estímulo verbal que depende do ambiente”.

Para compreender como se dá o desenvolvimento da capacidade linguística, baseamo-nos nos estudos do desenvolvimento do pensamento e da fala, de Vigotski (1998). O psicólogo russo explica que, a princípio, o pensamento não é verbal, e a linguagem não é intelectual, pois as raízes do pensamento e da fala são diferentes, sendo suas trajetórias distintas: há um estágio pré-intelectual da fala e, no desenvolvimento do pensamento, um estágio pré-linguístico. Em um determinado momento, aproximadamente aos dois anos de idade, essas linhas se encontram, tornando o pensamento verbal e a fala racional, que serão produtos do desenvolvimento histórico-social.

Para comprovar que existe a fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento da criança, Vigotski (1991) conta que experiências que Koehler utilizou em chimpanzés foram feitas

com crianças que ainda não falavam. O experimento de Koehler consistia em testar a inteligência prática dos animais, o qual provou que há um intelecto embrionário nos animais, e que o aparecimento do pensamento é desvinculado da linguagem. Vigotski (1991) relata também que Buhler fez um estudo sistemático com crianças de onze e doze meses e concluiu que suas ações são muito semelhantes como a dos chimpanzés. As ações práticas são impulsivas, elas realizam várias tentativas descontroladas para resolver o problema, e nessa fase, ocorrem as primeiras invenções das crianças que são de caráter primitivo, mas muito importantes ao seu desenvolvimento.

Sobre as raízes pré-intelectuais da linguagem, os estudos de Vigotski declaram que, antes de dominar a linguagem, a criança utiliza manifestações verbais como o choro e o balbucio, para alívio emocional e também para comunicar-se com os seus pares. Já a partir do terceiro mês de vida, já podem ser observadas reações do bebê à voz humana, e por meio de sons, gargalhadas e movimentos, a busca pelo contato social.

A partir do momento em que o pensamento se torna verbal e a fala se torna racional, segundo Vigotski (1991), surgem as formas puramente humanas de inteligência abstrata, diferenciando o homem dos animais. Porém, ainda vai existir um pensamento sem relação com a linguagem, como, por exemplo, quando é manifestado no uso de objetos, sendo o pensamento prático. E nem todas as atividades de fala decorrem do pensamento, como exemplo, o autor cita a declamação da linguagem lírica, suscitada pela emoção, que dificilmente é classificada como intelectual.

No início da aquisição da linguagem, o vocabulário da criança é baseado em suas experiências pessoais. Antes das linhas de linguagem e pensamento se cruzarem, a criança conhece uma pequena quantidade de palavras que lhe foram transferidas por outras pessoas, as quais utilizam para substituir objetos concretos, ou designar seus desejos. Com a fusão das linhas do pensamento e da linguagem surge, na criança, a necessidade de usar as palavras, estando, agora, em um estágio intelectual.

O uso de signos não é uma descoberta espontânea, mas que sucede as atividades práticas da criança por meio dos instrumentos. Vigotski (1991) cita Koffka, que o nome quando descoberto pela criança é como a vara utilizada pelos chimpanzés para agarrar o fruto, é um instrumento para conseguir o que deseja, e, posteriormente, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é que a palavra passa a ser um signo.

De acordo com Vigotski (1991), o desenvolvimento da linguagem, assim como outras operações mentais que envolvem a utilização de signos, se desenvolve geralmente em quatro estádios. O primeiro é chamado de “primitivo ou natural”, que é a linguagem pré-intelectual e o pensamento pré-verbal. A criança assimila uma palavra e um determinado objeto, sendo que nessa fase, a palavra funciona como uma extensão do próprio objeto ou uma de suas propriedades. De forma gradual, a palavra deixa de ser vista como uma extensão do objeto, convertendo a imagem do objeto em signo, correspondendo à etapa “linguística-fonética”, que é o segundo estádio, denominado de “psicologia ingênua”, onde a criança começa a experimentar as propriedades físicas de seu corpo e dos objetos que a cercam, e começa a utilizar instrumentos, sendo as primeiras ações da Inteligência prática infantil. Nessa fase, as estruturas gramaticais já são utilizadas pela criança, mesmo sem haver compreensão da lógica de sua formulação. Por sentir necessidade de se comunicar e de compreender o mundo ao seu redor, a orientação da comunicação é externa, visando a controlar o comportamento do outro.

Já o terceiro estádio da fala caracteriza-se, segundo Vigotski (1991), pelo uso dos signos externos e operações externas. Desse ponto de vista, a criança recorre a auxiliares externos para solucionar problemas internos, como, por exemplo, contar nos dedos. No desenvolvimento linguístico dessa fase, a principal característica é a “fala egocêntrica”, a fala que acompanha a atividade da criança, com papel de organizar essa atividade, com funções de descarga emocional e de comunicação. Martins (2011) explica que é o período em que a função intersíquica passa a ser função intrapsíquica, pois o que antes o comportamento que a criança tinha de apelar ao outro, ela aplica a si mesma, sendo uma forma social de ação. Essas novas propriedades adquiridas pela fala possibilitam que a fala socializada seja um instrumento do psiquismo, alcançando um desenvolvimento cada vez mais complexo. Quando a criança é colocada em uma situação com um problema a ser resolvido, a fala acompanha suas ações, como descrito por Vigotski (1991). Ela descreve tudo o que se faz, planeja de suas ações, e com o aumento da dificuldade de se alcançar o objetivo há uma maior intensidade da verbalização. Nesse processo, de acordo com Vigotski (1991), a fala tem uma função importante para criança assim como suas mãos e seus olhos, além de ser também uma fase importante para a evolução da fala: “Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto que na sua forma externa está incluída na fala comunicativa.” (VIGOTSKI 1991, p.22)

O último estádio, chamado de “crescimento interno”, é a interiorização das operações

externas, utilizando a “memória lógica” e os signos. A criança passa a apelar a si mesma ao invés de apelar ao adulto, desenvolvendo a capacidade de guiar a si mesma. Nessa fase, o discurso torna-se interior, silencioso, sendo sua forma bem próxima ou igual ao discurso externo (VIGOTSKI, 1991). As operações externas se interiorizam e a criança passa a operar com signos internos. Em outras palavras as operações externas passam a ser realizadas internamente. Nessa fase, a fala serve para planejar e orientar as próprias ações. Por fim, o último estágio é a interiorização de signos, com aparição da fala interna, que é a contemplação intrapsíquica, podendo ter uma forma idêntica à da fala externa.

2.2 Funções psíquicas e a linguagem no centro do desenvolvimento da criança

Diferentemente do mundo animal, onde o desenvolvimento psíquico é regido apenas pela evolução biológica, o psiquismo humano submete-se também ao desenvolvimento sócio-histórico. Martins (2011) explica que a história individual de cada ser humano é acrescida às características biológicas como consequência da interiorização dos signos, sendo estas chamadas por Vigotski de funções psíquicas superiores.

Segundo Vigotski (1991), o psiquismo humano é constituído por funções psíquicas elementares e superiores. As elementares foram assim classificadas pelo psicólogo desenvolvimentista porque são comuns aos homens e animais e são de caráter involuntário, quais sejam: sensação, percepção, atenção e memória. Pela lei de desenvolvimento de Vigotski, citado por Cheroglu (2014), as crianças utilizam processos mentais inferiores como, por exemplo, a memória não mediada, a atenção involuntária e a percepção imediata para interagir. As funções psíquicas superiores são exclusivas dos seres humanos, sendo sua origem cultural e não biológica: linguagem, pensamento, imaginação e emoções. Não obstante a isso, a linguagem está no centro dos estudos de Vigotski por ser ela o estímulo que vai promover o desenvolvimento de todas as outras funções, sejam elementares ou superiores.

Vigotski separa as funções elementares e superiores apenas do ponto de vista didático, pois, do ponto de vista do funcionamento do psiquismo, é um sistema interfuncional, cujas funções psíquicas são requalificadas com o aparecimento da linguagem. Para Vigotski as funções psíquicas a partir do nascimento, são elementares, tendo caráter involuntário, mas com o

cruzamento da linguagem e do pensamento há uma requalificação, tornando-se funções psíquicas superiores. A linguagem tem papel central para que essas funções se desenvolvam, mas também faz-se necessário o ambiente sociocultural e a mediação de adultos para que a criança se torne um produto do processo histórico e cultural e possa se relacionar com o mundo que a cerca.

Para compreensão das características de cada função psíquica, suas requalificações e seu envolvimento com a linguagem, estas são apresentadas de forma sintética, baseando-nos nos estudos de Martins (2011).

A primeira função psíquica elementar é a **sensação**, que estabelece uma relação sujeito-objeto, por meio da qual revela aspectos isolados do mundo material, que atinge os órgãos dos sentidos, quais sejam: audição, tato, visão, paladar e olfato. A partir do nascimento, o bebê consegue dar respostas às sensações de fome, sede, dor etc., sendo essas respostas reflexos incondicionados, que permitem sua sobrevivência. Com o desenvolvimento das estruturas cerebrais e o meio social que o cerca, que lhe proporcionará experiências, as sensações passarão a ser reflexos condicionados, como afirmado pela autora “como sensações humanas culturalmente formadas”.

Mais abrangente que a sensação, a **percepção** engloba todas as propriedades de objetos ou fenômenos, permitindo a construção de uma imagem total. Ao se ter uma imagem, a percepção busca informações correspondentes, fazendo comparações e analisando diferenças. Com o aparecimento da linguagem a articulação do pensamento e linguagem, a percepção, que antes era uma impressão imediata do seu campo de visão, passa a fazer conexão dos objetos com as palavras, que, por meio da abstração, passa a ser percebidas diferentes partes do seu entorno, como afirmado por Martins (2011, p.133): “[...]ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar.”

Como afirmado por Vigotski e Luria (1996 apud MARTINS, 2011), ao usar palavras para denominar objetos e conhecimentos, o homem ultrapassa o nível de captação sensorial, onde a percepção deixa de ser particular e passa a ser generalizada, devido ao fato de designar por meio de signos. Fica nítido que a relação entre percepção, pensamento e linguagem é muito forte:

Portanto, a percepção atende a um processo formativo sob decisiva influência da linguagem que, sobretudo, fixa a experiência histórico-social e enriquece o intercâmbio entre os homens. Com o desenvolvimento da linguagem e do

pensamento são adquiridos conhecimentos sobre os objetos, que retroagem na qualidade da percepção. (MARTINS, 2011, p. 112)

Com o uso de signos, a percepção de propriedades específicas e a comparação de objetos semelhantes leva à formação de conceitos e generalização, que, juntamente com memória, atenção, sentimentos, emoção e imaginação, concede à percepção a formação da consciência.

Atenção, segundo Martins (2011) é uma função psicológica que caminha junto com a percepção, numa relação recíproca, na qual a atenção possibilita a acuidade da percepção, através de selecionar seu campo perceptual, e a percepção induz a atenção a outros focos. Para a construção da cultura, a atenção voluntária foi de grande valia, sendo a causa e o efeito do trabalho. Enquanto a atenção é involuntária, ela é deslocada pelos estímulos intensos que há no campo perceptual. A partir do momento em que a criança tem propriedade sobre a fala, Vigotski (1991) afirma que a criança adquire a capacidade de direcionar sua atenção, podendo fazer ações prevendo suas reações. Diferentemente dos macacos que só agem ao ter o instrumento e objetivo dentro do seu campo de visão, a criança deve direcionar sua atenção, consegue reorganizar seu campo perceptivo para, assim, encontrar instrumento que deseja.

Ainda de acordo com Martins (2011), o registro e a reprodução de experiências anteriores que permitem ao homem acumular informações é fruto da **memória**, uma função psíquica imprescindível para a construção da humanidade. Essa função está ligada à atenção, e permite resgatar situações passadas para auxiliar em seu objetivo. Há dois tipos de memória explicados por Vigotski (1991): o primeiro refere-se diretamente às influências dos estímulos externos, tendo grande ligação com a percepção, que é chamada de *memória natural*. A incorporação de auxiliares mnemônicos torna essa função psicológica de caráter superior, pois as operações com signos são produtos de um desenvolvimento social. A partir de dois ou três anos, a criança passa a fixar na memória o que tem significado momentâneo, a partir dos quatro ou cinco anos é que a memória passa a ser *voluntária*.

Os estudos de Martins (2011) apontam que a conversão da imagem real em signo é dada pela **linguagem**. Segundo a autora a função cultural da linguagem, permite sintetizar o acúmulo de experiências do homem, e produz saltos qualitativos no indivíduo, tanto na forma filogenética quanto na ontogenética. No desenvolvimento filogenético, Martins (2011, p. 134) afirma que “[...] ao denominar os objetos e fenômenos da realidade por meio das palavras, o homem ultrapassou o nível de captação sensorial, fato determinante de profundas transformações em seu

psiquismo.” A captação é subjetiva no plano das percepções, mas, no plano das representações por meio de signos, a percepção se converte em generalização. Então, o homem representando objetos por meio de palavras, se libertou do campo sensorial imediato, abrindo espaço para desenvolver a capacidade de pensar. Na ontogênese, explicado por Martins (2011), baseado em Vigotski e Luria (1996), a ação involuntária das reações vocais, é o princípio do desenvolvimento das linhas naturais, que junto com o desenvolvimento das linhas culturais, permitem alcançar o desenvolvimento da linguagem.

Martins (2011) explica que as reações vocais tem conexão com os movimentos corporais, principalmente com a mímica facial. Em suas origens, tem duas principais características, sendo que a primeira é de caráter generalizado, não sendo resposta a um determinado estímulo; e a segunda, onde começa a diferenciar as reações vocais, sendo modeladas pela vida social, formando palavras. Para Vigotski, a primeira função das reações vocais é de base emocional. Quando o indivíduo se sente incomodado com as mudanças do meio, modificam as reações emocionais e as reações vocais. Na segunda função, as reações são condicionadas e têm o caráter de contato social, sendo uma resposta às manifestações vocais das pessoas ao seu entorno, porém, ainda se trata de uma etapa pré-lingüística, onde as linhas de pensamento e linguagem ainda caminham paralelamente. A criança vê a palavra como extensão ou propriedade do objeto.

Aos poucos, com o cruzamento das linhas da linguagem e do pensamento, a criança adquire a capacidade de fazer uma conexão entre o objeto e significação, convertendo a imagem do objeto em signo, sendo a etapa lingüística-fonética. Nessa etapa se revela a necessidade de comunicação com o outro e a compreensão do mundo.

Por ser a palavra uma construção social, para que o indivíduo se aproprie dela é necessário a mediação do outro. Nas palavras de Martins (2011, p.150), a linguagem “Em seus diferentes tipos, isto é, como linguagem dos gestos e dos sons, como linguagem oral e escrita, ou ainda como linguagem externa ou interna, assume várias funções ao longo de seu desenvolvimento, e em todas elas afirma a essencialidade social do psiquismo humano.”

Luria (1979), citado por Martins (2011), apresenta dois componentes funcionais da palavra: “representação material” e “significação”. A representação material é uma função primária que permite que o indivíduo utilize a palavra para representar um objeto que não está presente, através da construção de uma imagem mental dele. Junto a essa função, se desenvolve a função simbólica da palavra, que permite analisar e classificar os objetos de acordo com suas

características, formando conceitos. Essa abstração pela palavra representa saltos qualitativos das funções psíquicas.

Com o desenvolvimento da linguagem, segundo Martins (2011) vem a ação conjunta do **pensamento**, que, articulados, possibilitam que os processos mentais inferiores sejam requalificados, como, por exemplo, a atenção voluntária e memória mediada. Quando a fala passa a ser instrumento do pensamento, passando da direção externa para a interna, é utilizada para planejar, há, então uma requalificação na percepção, memória, atenção e imaginação. Linguagem e pensamento constituem uma unidade, e não uma continuidade um do outro. Ambos são funções complexas culturalmente formadas. Essa função permite a construção da imagem do objeto na forma abstrata. “A abstração que todo pensamento comporta representa apenas uma das formas de sua conexão ao real e não um alheamento dela.” (MARTINS, 2011, p.154)

Segundo Leontiev (1978, apud Martins, 2011), o pensamento tem relação com a atividade humana, pois, ao atuar sobre um objeto, o homem faz um reconhecimento do real, sendo as operações práticas, que mais adiante se desdobram em atividade teórica, que são as operações racionais. Fazer uso dessa função psíquica é uma exigência ao trabalho transformador da natureza. Desse modo, desenvolvimento das operações mentais partem da necessidade de encontrar soluções para determinadas atividades.

Imaginação é um processo formado através de imagens. Parte da realidade refletida e supera a experiência sensorial prévia, modificando as conexões já existentes, produzindo novas imagens. Ao partir da realidade refletida, ela se utiliza de outra função psíquica, que é a memória, pois se utiliza das imagens que estavam previamente gravadas na memória para criar novas imagens. Nos processos de aprendizagem, a imaginação aparece na forma de antecipação mental, baseando-se no conteúdo que possui e elaborando novas operações que ainda não vivenciou. Ela é inerente ao trabalho humano, sendo desenvolvida historicamente nas atividades de relação do homem com a natureza, buscando saciar suas necessidades. (MARTINS, 2011)

Finalmente, Martins (2011) descreve a dinâmica de internalização do objeto para resultar em imagens e apropriação dos signos segundo ela, a relação do sujeito com o objeto também afeta as **emoções**, pois a atividade humana é uma unidade afetivo-cognitiva, não há como dissociar essas características. O **sentimento** não se sente apenas, mas se percebe em forma de alegria, medo, raiva etc. E parte desses sentimentos são definidos por Vigotski como “emoção complexa”, que é determinada pelo meio ideológico e psicológico.

Martins (2011) explica que as necessidades partem de um estado de carência emocional, que produzem a ação, e quando o sujeito estabelece o vínculo de sua carência com o objeto que lhe corresponde, a relação sujeito-objeto se transforma de necessidade em motivo, estimulando e orientando a atividade. Portanto, o objeto tem um papel de afecção sobre o sujeito. As vivências afetivas são subjetivas, tendo como fatores influenciadores o significado do objeto, o confronto com ele, os motivos e os fins da atividade, que envolvem emoções e sentimentos. Essas vivências deixam marcas das experiências que se tornam parâmetros. Os modelos emocionais são determinados por situações de bem-estar ou mal-estar resultantes das atividades para o sujeito, englobando componentes orgânicos e psicológicos.

[...] o processo funcional sensação, ele representa a “porta de entrada” do mundo na consciência, dado que demanda o reconhecimento das sensações emocionais nessa mesma condição. Não por acaso, ao se referir à indistinção funcional própria ao sistema psíquico em seus momentos iniciais de desenvolvimento, Vigotski destacou o forte apelo emocional presente na formação de todas as funções psíquicas e, por conseguinte, no comportamento da criança. (MARTINS, 2011, p. 206)

Martins (2011) ressalta que as emoções são invasivas, não permitem que o raciocínio selecione se quer ou não vivenciá-las. Elas emergem de relações imediatas, podendo reforçar a ação ou inibi-la. Essas possibilidades são atualizadas de acordo com a situação que o indivíduo está vivenciando em sua história. A emoção pode alterar o campo perceptual e de atenção.

Analisando as funções dentro dos estádios, ao entrar no segundo estágio, o cruzamento das linhas do pensamento e linguagem, promove reorganizações psíquicas, como, por exemplo, da percepção, que permite que, gradualmente, seja feita uma relação do objeto com o signo, posteriormente, do signo e o significado. Como postulado por Vigotski, uma palavra vai dando origem a outra, devido à relação primária entre palavra, percepção e representação. E a criança descobre o uso funcional da palavra, em que percebe que determinados sons possibilitam que suas vontades sejam atendidas.

Martins (2011) discute a relação entre a evolução dos significados das palavras e os diferentes estágios do desenvolvimento psíquico. Em um período inicial, os significados são conceitos concretos, produzidos pela captação sensorial imediata que vão se tornando conceitos gerais com o aumento do vocabulário e da capacidade de abstração.

2.3 O meio sociocultural e a mediação do adulto

Esta seção busca compreender como o ambiente sociocultural e a mediação do adulto pode influenciar no desenvolvimento da criança.

Dois fatores de extrema importância são levantados por Vigotski que determinam a forma de pensar e falar da criança: a história da sociedade a qual ela está inserida e sua história pessoal. Isso nega o fator congênito. Como dito por Oliveira (1993, p. 47), “A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o pensamento verbal.”

Para que esse desenvolvimento aconteça, Vigotski (1991, apud MOURA e RIBAS 2000), explica as linhas de desenvolvimento natural e cultural que se entrelaçam, e ambas são fundamentais na formação e desenvolvimento da espécie humana. A primeira, de caráter evolutivo, é o crescimento e maturação do indivíduo, está no nascimento, que são os processos mentais inferiores. A cultura tem origem histórica e social, e é o que vai permitir que os processos mentais inferiores se transformem em processos mentais superiores, através da mediação realizada pelas interações com outros.

O ato do nascimento também constitui uma mudança essencial nas condições de existência do recém-nascido e altera a totalidade do quadro de seu desenvolvimento, onde a maturação orgânica do sistema nervoso central do bebê é a base para promover o desenvolvimento cultural. A separação no parto, ainda que relativa, é a condição primária para o surgimento do que vem a ser a nova formação central desse período: a vida psíquica individual do bebê (VIGOTSKI, 1996). A inicial vida psíquica individual do recém-nascido, como nova formação central do período pós-natal, além de expressar características transitórias de continuidade ao período anterior, manifesta-se como ruptura fundamental e necessária. A partir dela, o recém-nascido passa a integrar como um organismo individual o conjunto da vida social, e o faz em condições singulares de desenvolvimento.

A cultura vai se tornando parte da natureza humana em um processo histórico, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, moldando o funcionamento psicológico do homem. Apenas o desenvolvimento natural não é o suficiente para se viver em sociedade. Sendo assim, cada indivíduo aprende a ser um homem, uma vez que o seu desenvolvimento é produto e processo do que foi adquirido pela humanidade ao longo do desenvolvimento histórico.

Para Leontiev (1978a, p.162, apud CHEROGLU, 2014, p.20), “À medida que se desenrola esse processo, as leis sociais tomam maior importância e o ritmo do desenvolvimento social do homem depende cada vez menos do seu desenvolvimento biológico”. Por isso os estágios de desenvolvimento do psiquismo infantil não tem uma relação fixa com a idade, pois são determinados pelas condições históricas e sociais do lugar ocupado pela criança. Não há como separar o indivíduo e o meio, pois o indivíduo habita em um meio social, afirma Elkonin (1987, apud CHEROGLU, 2014).

Ele também afirma sobre a relação entre afeto e intelecto que não pode ser dissociada. O afeto é próprio ao “mundo das pessoas”, trata-se de cada indivíduo com sua personalidade e características, e o intelecto é o desenvolvimento cognitivo exigido ao “mundo dos objetos”. A criança vai se desenvolver num mundo onde ambos são associados, pois os objetos são produtos da cultura em que ela vive e possuem significados sociais, e no “mundo das pessoas”, é necessário que se haja relações coletivas.

Ainda sobre Elkonin (1987 apud CHEROGLU, 2014), os conteúdos de caráter afetivo-emocional, que dizem respeito à esfera dos motivos e das necessidades, vinculam-se mais diretamente às atividades que se realizam por meio da relação criança-adulto social - mundo das pessoas. Por outro lado, os conteúdos de caráter intelectual-cognitivo, que se identificam à dimensão do intelecto, tendem a sustentar de forma mais direta as atividades que se realizam pela relação criança-objeto social – mundo das coisas.

Mesmo que a criança tenha o objeto a seu dispor, é necessário o social, que é a mediação pelo outro para que ela compreenda e internalize aquele objeto. A criança pode ter a capacidade biológica, pode ter o objeto a seu dispor, mas é necessário que alguém lhe revele o aspecto semântico, ensine o nome desse objeto, estimule-a através de significar sua função. Os hábitos sociais do entorno em que a criança se encontra estão intrinsecamente ligados à formação de sua cognição: “Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras (MURRAY THOMAS, 1993, apud VIGOTSKI 1998, p.8).

Tratando da importância da mediação, dos hábitos sociais e da prática cultural, sendo inseparáveis do indivíduo no processo de desenvolvimento do pensamento, que, segundo Vigotski (1984), é um processo dialético em que o homem é fruto do processo histórico, e ao

mesmo tempo, tem um poder determinante na história, deve-se analisar os níveis de desenvolvimento citados por Vigotski (1984): real e potencial. O nível de desenvolvimento real é determinado por um ciclo de desenvolvimento das funções mentais que a criança já tem completo, é compreendido pelas atividades que a criança consegue fazer sozinha. Quando há necessidade de ajuda de outro, que tenha mais experiência para resolver uma atividade, ela está no nível de desenvolvimento potencial. Esse último é colocado pelo autor como o indicativo para o desenvolvimento da criança, pois o nível real se refere a um ciclo completo, finalizado, enquanto o potencial é a perspectiva do que a criança está prestes a alcançar.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial foi determinada por Vigotski por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que são as funções que estão em processo de maturação. Em observações feitas pelo autor, percebeu que crianças que aparentemente possuíam o mesmo nível de desenvolvimento real (NDR), em atividades mais complexas, com auxílio, havia divergências nas possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento. A partir dessa teoria, Vigotski encontrou um meio para intervir na gênese das funções psicológicas superiores, pois a ZDP é dinâmica, espaço no qual as atividades são reconstruídas internamente.

Na ZDP, a criança necessita ter o outro como auxiliar para alcançar o desenvolvimento, pois será por meio da imitação e das instruções, que a criança vai conseguir realizar as atividades e superar a ZDP, tornando-a parte do seu NDR. O mediador pode ser um adulto, ou mesmo outras crianças que já tenha determinada atividade interiorizada.

Perante esse complexo desenvolvimento, Vigotski destacou a importância dos jogos simbólicos, nos quais os objetos representam outras coisas, começando, assim, o processo de significação:

Vigotski analisou, então, o quanto o jogo se aproxima do próprio desenvolvimento da linguagem oral e da formação dos significados das palavras, posto que as palavras também adquirem seus primeiros significados a partir de algum indício figurativo. Atestou a estreita unidade entre as representações simbólicas no jogo e o desenvolvimento da abstração requerida tanto à linguagem oral quanto à linguagem escrita. (MARTINS, 2011, 147)

Nas brincadeiras não ocorre apenas o processo de significação das palavras, mas também propicia a imitação do mundo adulto que a cerca, ocorrendo, portanto, a interiorização dos papéis sociais. O jogo, assim, vai permitir a preparação da criança para, posteriormente, ser inserida no

mundo adulto. Rego (1998, p.82) descreve a brincadeira como produto do desejo da criança em realizar atividades que ainda não fazem parte de sua vivência:

A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brincar de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos não apenas no universo dos objetos a que ela tem acesso.

Para além do desenvolvimento da imaginação e das representações simbólicas, quando a criança brinca buscando ser ou fazer algo que ainda não está ao seu alcance, se remete à ZDP. Por isso a brincadeira é de grande importância para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

3. A ABORDAGEM METODOLÓGICA: A TRAJETOTÓRIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as etapas de construção da pesquisa e o método utilizado para chegar às conclusões. A pesquisa é de abordagem qualitativa, que busca obter dados descritivos por meios dos instrumentos de observação. Ao final, é feita uma interpretação dos fenômenos estudados em relação à realidade encontrada com os sujeitos da pesquisa. Nas palavras de Neves (1996, p.1), há quatro características essenciais para esse tipo de pesquisa: “(1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; (4) enfoque indutivo.” A modalidade de pesquisa qualitativa escolhida foi um estudo de caso, examinando detalhadamente o sujeito, seu ambiente e as influências do meio.

Segundo Peres e Santos (2005, apud ANDRÉ 2013, p.97), devemos nos basear em três pressupostos ao fazer um estudo de caso qualitativo: “1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas”. O primeiro pressuposto propõe que estejamos com a visão aberta para os novos aspectos que podem surgir, pois embora estejamos apoiados na teoria, não podemos esperar que ela ocorra de forma rígida na prática observada. Para que não haja uma interpretação sem profundidade, no segundo pressuposto é proposto que se utilize de mais de um instrumento de coleta, para analisar as diversas vertentes. E, por último, o pesquisador deve fornecer o máximo do material coletado de forma apurado, para o leitor confirmar, ou não as interpretações do pesquisador.

André (2013) afirma que o contato do pesquisador com as interações cotidianas do sujeito, possibilitam descrever seus comportamentos e ações, analisar interações, interpretar linguagens, que fundamentam as abordagens qualitativas de pesquisa, pois permite construir o conhecimento enquanto o sujeito é transformado pela realidade e a transforma. “Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.”(ANDRÉ, 2013, p.97)

Para compreensão dos estágios do desenvolvimento da linguagem oral e quais os fatores que a influenciam, foi feita uma pesquisa bibliográfica realizada em biblioteca, no acervo pessoal da orientadora, e em três bases virtuais. Foi pesquisado na base virtual da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, onde foram encontrados artigos das áreas de serviço social e psicologia, que apoiaram a pesquisa. Em sequência, na base Scielo, que proporcionou uma grande variedade de trabalhos sobre o desenvolvimento da linguagem. Ainda com relação ao desenvolvimento da linguagem, pesquisamos na base do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Após levantamento bibliográfico, e em reunião com a orientadora desta pesquisa, decidimos privilegiar, inicialmente, os autores que trabalhassem na área da linguagem, para compreender como ocorre o desenvolvimento da linguagem na criança, a relação da fala com o psiquismo e a influência do meio cultural. Sendo assim, os autores selecionados foram Lev Vygotski, pois seus estudos são de fundamental importância, por apresentar tanto o aspecto interior da fala, semântico e significado, como também o fonético, que é exterior; tratando sobre o desenvolvimento da linguagem e sua relação com o meio sociocultural. Consultamos também os estudos de Marta Kohl de Oliveira que explicam suas teorias.

Também foi de fundamental importância a autora Martins (2011) que se aprofunda no desenvolvimento do psiquismo. Além dos autores que ancoram a pesquisa, estudamos as leis de Direitos Humanos que dão apoio às crianças desabrigadas ou em situações de risco dentro da família. Os temas pesquisados na pesquisa bibliográfica foram: o desenvolvimento da linguagem e seus estágios, o desenvolvimento das funções psíquicas elementares e superiores, a influência do meio sociocultural na criança, a mediação do adulto e a legislação que protege crianças e adolescentes que vivem em situação de risco social.

Foi feita também uma pesquisa de campo para conhecer alguns aspectos do desenvolvimento da fala da criança acolhida. Nesta pesquisa, a criança foi observada em seu ambiente natural de convivência social na Família Acolhedora, para que pudéssemos captar suas ações na forma mais espontânea. A descrição das falas e do comportamento da criança foi feita a partir das observações e gravações de áudio, que são os principais meios de coleta de dados. Por meio das observações e entrevistas foi possível perceber quais eram as principais preocupações da família em relação ao tratamento com a criança, e a interação da criança nas atividades

rotineiras; e para fazer a análise baseada no aporte teórico usamos o enfoque indutivo para fechar o questionamento proposto.

3.1 Sujeito

Os participantes da pesquisa foram uma família que acolhe, uma criança retirada da família de origem e que participa do Projeto Família Acolhedora. Essa família é composta por uma mulher de 44 anos Lucia, sua filha de 21 anos Julia, e sua mãe de 72 anos, Carmem. Além desses sujeitos, o sujeito protagonista da pesquisa é a criança acolhida, de 4 anos Luiza.

Lucia está cadastrada no projeto Família Acolhedora desde maio de 2014. Diz que participa porque acredita que família é o melhor lugar para o ser humano se desenvolver em todas áreas e também porque o amor ao próximo pode fazer a diferença na vida de uma pessoa e da sociedade.

Até o presente momento, Lucia já acolheu quatro crianças, sendo que as três primeiras eram recém-nascidas. A primeira ficou cinco meses, e nesse período, também acolheu outro bebê que ficou apenas três dias. Ambos foram adotados, mas a diferença de tempo se deu ao fato de que os pais da primeira, a princípio, queriam a guarda de volta e buscavam cumprir as exigências dadas pelo juiz, mas, durante o percurso, desistiram da retomada da guarda. A terceira criança ficou seis meses, e também foi para adoção. Atualmente, está acolhendo uma menina de quatro anos, a qual chamada, neste trabalho sob o nome fictício de Luiza, que ficou três meses com a família de Lúcia.

Segundo Lucia, a filha a apoiou quando se inscreveu no projeto e, mesmo trabalhando, participa ativamente dos acolhimentos. Ela relata que Julia sempre auxilia nos cuidados da criança, brinca com ela, e até durante a madrugada ajudava com os bebês. Lucia tem outros dois filhos, mas moram em outra cidade. Porém, quando a visitam, também a auxiliam com a criança, e apoiam o projeto com doações de roupas, produtos de higiene e brinquedos.

Luiza frequenta uma EMEI, onde já estudava anteriormente, mas não há tarefas para fazer em casa.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio de quatro instrumentos: observação sistemática, registro em diário de campo, entrevista semiestruturada com a família que acolhe, gravação em áudio das situações de interação da família acolhedora, da criança acolhida e, por vezes, da pesquisadora.

A observação sistemática (Apêndice II) foi feita na casa da família acolhedora, portanto, em ambiente natural da criança, para que esta se sinta a vontade e permaneça em sua rotina. Esse instrumento teve como objetivo descrever o comportamento da criança em relação aos estímulos socioculturais que recebe em seu novo ambiente de convívio.

Foram destinadas 73 horas, que tiveram início no mês de julho até o mês de setembro de 2015, sendo 3 horas por dia, aproximadamente.

Os dias da semana foram escolhidos de forma aleatória, de acordo com a possibilidade da família em receber a pesquisadora, e em horários do dia diferenciados, que oferecessem variação nas observações da rotina da criança.

Para melhor visualização do período de observações para acompanhar o desenvolvimento da fala do sujeito, abaixo encontra-se um quadro com as datas.

Quadro 1: Observações em Julho/2015

Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Quadro 2: Observações em Agosto/2015

Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22

23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Quadro 3: Observações em Setembro/2015

Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

as de observação com duração de, aproximadamente, três horas.

O registro em diário de campo tinha como finalidade registrar as interações da criança com os demais membros da família, os registros de fala e quais ações da criança acompanham suas falas.

Já a entrevista semiestruturada, feita com a família acolhedora, teve como objetivo colher informações sobre os estímulos que o ambiente propicia à criança para que ela se desenvolva, e verificar se a família tem consciência da importância do seu papel no desenvolvimento da linguagem da criança e quais atividades ela proporciona para que isso ocorra. As perguntas da entrevista se encontram no Apêndice III. A princípio, foi realizada uma entrevista com a família para conhecer suas motivações, aspectos de sua rotina e de como enxerga sua atuação sob a criança. Aqui, usamos pseudônimos, para preservar a identidade dos participantes.

Finalmente, a gravação em áudio das interações sociais das crianças tem como objetivo descrever a fala da criança para analisar seu estágio de desenvolvimento.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Dados coletados pela entrevista semiestruturada

Na entrevista realizada com a família que acolhe, Lucia relata que ela e sua mãe passam a maior parte do tempo com Luiza. Elas procuram usar uma linguagem simples, para que Luiza entenda. Abaixo segue dois exemplos:

Gravação dia 18/07/2015: Situação de interação 1

1(Enquanto Luiza assiste televisão, Lucia está passando roupa perto dela.)

2Lucia: - Luiza, hoje a tarde você quer que a Julia te leve no horto?

3(Luiza olha para ela, mas não responde)

4Lucia: - Você sabe o que é horto? Já foi lá?

5(Luiza acena negativamente)

6Lucia: - É um lugar cheio de árvores, tem parquinho, dá pra jogar bola, é bem gostoso. Você quer ir?

7 Luiza: - Quero ir no parque.

8 Lucia: - Lá tem tudo isso! Aí ela leva meus sobrinhos pra brincar com você. [...]

Lucia, ao perceber que Luiza provavelmente não sabia o que era horto (linha 3), questiona-a, antes de lhe oferecer uma resposta. Ela não deixa de usar palavras que não estejam no vocabulário de Luiza, pois, nesse caso, poderia, simplesmente, perguntar se Luiza gostaria de ir a um parquinho. Mas também ao explicar se utiliza de uma linguagem cotidiana e de que é propícia ao momento, relatando o que tem no lugar (linha 6), ao invés de explicar que o horto é uma área de preservação da mata nativa, que continuaria sendo incompreendido por Luiza.

Gravação dia 01/09/2015: Situação de interação 2

1 (Lucia estava lendo o jornal, sentada a mesa, enquanto Luiza tomava um copo de leite, e Carmem estava arrumando a cozinha.)

2Lucia: - Mãe, você viu na tv o assalto que teve hoje cedo numa casa?

3Carmem: - Vi, lá no Bela Vista?

4Lucia: - É, você viu que horror? Bauru tá um perigo mesmo, em plena luz do dia...

5 Carmem: - Eu falo para as crianças não deixarem o portão aberto quando elas vão buscar pão. Prefiro ter que ir lá abrir que deixar aberto e acontecer qualquer coisa.

6 Lucia: - Viu, Luiza? Tem que sempre deixar o portão fechado e a casa bem trancadinha. Você sabe o que é assalto?

7 (Luiza balança a cabeça negativamente)

8 Lucia: -É quando entra gente em casa para roubar.

9 Luiza: -Ah tá, o ladrão, vem e pega nossas coisas.

10 Lucia: -Isso, por isso também é perigoso ficar conversando com pessoas na rua que você não conhece [...]

A partir da linha 6, Lucia inclui Luiza em uma assunto que poderia ser “restritamente” dos adultos, para ensiná-la como lidar com determinadas situações e a questiona se sabe o que é assalto, para poder explicar.

São esses tipos de interações, que Oliveira (1993) afirma que provocam um salto qualitativo na criança, pois a interação com o adulto permite o contato com uma linguagem mais estruturada.

Lucia também relata que busca incluí-la em todas as conversas, como, por exemplo:

quando eu preciso sair pra entregar os produtos que vendo, pergunto se ela quer ir junto, ou quer ficar com a minha mãe. Se não dá pra levar, explico por que; quando estamos conversando de coisas que fizemos ou que vimos, incluímos ela também. Acho importante pra ela aprender a conversar e se sentir participante. (relato de Lúcia)

Essa atitude permite a participação, e conseqüentemente o desenvolvimento de autonomia da criança, conforme expresso na CONANDA & CNAS, (2008, p.22):

As crianças e adolescentes devem ter a oportunidade de realizar pequenas mudanças nos espaços privativos, fazer escolhas e de participar da organização do ambiente de acolhimento, segundo seu grau de desenvolvimento e capacidades. Assim, de modo gradativo e estritamente com função pedagógica, devem participar da organização da rotina diária do abrigo e assumir responsabilidade pelo cuidado com seus objetos pessoais, com seu auto-cuidado e cumprimento de compromissos (escola, atividades na comunidade, trabalho, etc).

Sua nova história pessoal e social, que são considerados por Vigotski de extrema importância para o desenvolvimento do pensar e do falar, dão espaço para que Luiza participe de algumas decisões, organizando sua rotina. O ato de questionar a criança se ela quer ir, explicar o que está fazendo ou incluí-la em conversas diárias permite a ampliação de seu vocabulário e exige dela uma participação responsiva, incentivando, assim, sua fala. A tomada de decisão por parte de Luiza faz com que seja necessário recorrer a memória, para lembrar-se da experiência anterior. É necessário também uma acuidade da percepção para fazer um comparação mental entre ambas escolhas.

Uma atividade que é feita quase diariamente é a leitura de histórias, antes de dormir. A prática de leitura e escrita é diária com todos os moradores da casa. Lúcia e Júlia fazem faculdade, por isso leem e escrevem todos os dias. Lucia relata que sua mãe, Carmem, gosta muito de ler, mas tem grande dificuldade na escrita:

Às vezes ela deixa bilhetes pra gente, que fica bem difícil entender o que está escrito, porque tem muitos erros.

Quanto à formação escolar, Carmem tem até a quarta série; Lucia é formada em teologia e, agora, está cursando terapia ocupacional. E Julia cursa Administração.

Ao ser questionada sobre quais as brincadeiras e atividades feitas com a criança e com que periodicidade acontecem, Lucia narra que, por gostar muito de música, e como Luiza gosta muito do filme *Frozen*, ela aprendeu cantar as músicas e incentivar Luiza a cantar:

Passamos grande parte do dia cantando, eu toco violão pra ela, coloco outras músicas pra ela escutar e dançar. Procuo também levar ela num parquinho aqui perto pra ter mais espaço pra brincar.

Também diz que seus sobrinhos vão quase todos os dias em sua casa e brincam com Luiza, de jogos no computador e bola. À noite, ela, geralmente, assiste a filmes com Carmem, enquanto Lucia e Julia vão à faculdade. E, aos fins de semana, elas vão ao *shopping*, à casa de parentes e à igreja. Frequentar esses lugares permite a convivência comunitária e familiar que é de direito da criança, e segue um dos princípios da CONANDA & CNAS, (2008, p. 8):

Preservação e Fortalecimento dos Vínculos Familiares e Comunitários: Todos os esforços deverão ser empreendidos para preservar e fortalecer vínculos familiares e comunitários das crianças e dos adolescentes atendidos em serviços de acolhimento. Esses vínculos são fundamentais, nessa etapa do desenvolvimento humano, para oferecer à criança e ao adolescente condições para um desenvolvimento saudável que favoreça a formação de sua identidade e constituição como sujeito e cidadão.

Atividades de desenhar ou colorir Lucia percebe que Luiza nem sempre está disposta a fazer, mas busca diferentes formas de interagir e brincar com ela.

A entrevista com a Família Acolhedora permitiu conhecer alguns aspectos importantes do meio sociocultural em que a criança acolhida está, como a faixa etária das pessoas com que a

criança convive, suas atividades cotidianas e os principais estímulos que a família proporciona a ela. E durante as observações e conversas com a família acolhedora, que possui informações da família de origem, obtivemos relatos da família de origem da criança, por meio dos quais pudemos fazer uma análise comparativa de algumas situações cotidianas que a criança tinha na família de origem e de como é na família acolhedora.

Na casa da família de origem viviam Luiza, o pai, a mãe, a avó paterna, e três irmãos. Os pais são usuários de drogas e a mãe, frequentemente, passa vários dias longe de casa. Os dois irmãos menores passam a maior parte do tempo com uma tia, e Luiza e o irmão mais velho são cuidados pela avó. A avó é assistente social de um órgão público, e tem um bom salário. Quando Luiza foi acolhida, Lucia relatou como vieram seus pertences:

As roupas que a avó mandou dela fediam, eram bem velhas e furadas... dava impressão que ela ia usando, trocando, mas nunca eram lavadas...tive que jogar tudo fora. Mas mandou uns ursos de pelúcia novos, que devem ser bem caros.

Outro relato considerado importante da vivência anterior, dado por Carmem:

Ela é uma criança muito boazinha, não chora, não faz birra...mas só quer ficar nesse tal de *tablet* e celular...ela fala que o pai dela deixava usar o dele. E se deixar fica o dia inteira na frente da TV. Ah, a única coisa que ela dá trabalho é pra comer, só quer sopa ou salsicha. Só devia comer isso na casa dela.

A partir desses relatos podemos concluir que o outro de maior referência para Luiza era a avó, uma pessoa com escolaridade de nível superior, habilitada para atuar em questões sociais, mas que, no entanto, não lhe proporcionava cuidados higiênicos, alimentação adequada e uma convivência familiar que auxiliasse no seu desenvolvimento. O uso constante de *tablet*, celular e televisão, provavelmente, era para ocupar o tempo com a criança, para que ela tivesse com o que interagir, mas, como dito por Oliveira(1993), é necessário a interação com pessoas mais maduras da cultura para possibilitar saltos qualitativos no desenvolvimento infantil.

E devido ao fato da guarda de Luiza ser legalmente dos pais, e por parte deles haver total negligência aos cuidados da criança, o Estado a tomou para assegurar os seus direitos em outra família, até que se defina um lar fixo à Luiza.

Na nova família na qual Luiza foi inserida, também há pessoas com escolaridade de nível superior, há práticas de leitura diária, e o que se espera é que a interação com a criança lhe

possibilite o desenvolvimento da fala, e que a linguagem medeie outros desenvolvimentos visando à emancipação.

4.2 Dados coletados pela observação sistemática: foco na fala da criança

As observações tiveram início no mês de julho, exatamente quando fazia doze dias que Luiza foi acolhida pela família de Lúcia (Família Acolhedora). A fala da criança, que era o principal foco da pesquisa, era quase inexistente. Ao questionar Lucia sobre o porquê de Luiza falar tão pouco, ela respondeu:

Não sei se é por estar com medo ou assustada, se ela tem muita vergonha... mas acho que um pouco é porque ninguém devia conversar com ela. E muita coisa ela só aponta ou faz um gesto...você vai ver, ela gosta de beber água o tempo todo, mas só faz assim (gesto apontando pra boca), ai tenho que ficar brigando com ela, “Luiza que você quer? Tem que falar se não a tia não pega... vish, mas é difícil fazer ela falar.” (grifos nossos).

A quebra do vínculo afetivo com a família de origem, provavelmente, é uma das causas para Luiza falar pouco. As emoções emergem de relações imediatas, podendo, nesse caso, inibir a fala.

Se a história pessoal em que a criança está inserida é determinante na forma de pensar e de falar da criança, conforme postulado por Vigotski, podemos afirmar que a utilização dos gestos por Luiza foi gerado dentro de sua família de origem, e o gesto é um instrumento para conseguir o que deseja, como os chipanzés se utilizavam da vara. Nesse momento, ela ainda não se utiliza da palavra como um signo, para se comunicar com a Família Acolhedora, faz o uso do meio mais primitivo que são os gestos.

Nos primeiros dias de observação, as falas de Luiza foram mínimas. Para elucidar isso, fizemos alguns recortes das interações de Luiza com a família acolhedora:

Gravação dia 10/07/2015: Situação de interação 3

1(Luiza chega lá no fundo e diz “bom dia” (sorrindo), mas quando vê a pesquisadora, corre e abraça Lucia pela perna. [...])

2Luiza senta para tomar café. Lucia e Carmem oferecem pão, maçã, banana, leite e bolacha, mas a criança só toma a mamadeira de leite. O que ela recusa apenas balança a cabeça. Lucia pergunta se ela dormiu bem, ela afirma com a cabeça que sim.)

3Lucia: - Luiza, mostre seu quarto para a Gabriela.

4Luiza: - Peppa!!

5Lucia: - Peppa agora não, vai mostrar o quarto e seus brinquedos pra Gabriela. Vamos lá!

6[...] (Luiza nos acompanha para o quarto segurando na mão de Lucia.)

7Gabriela: - Posso ver seus brinquedos?

8(Ela acena positivo com a cabeça e abre a caixa.)

9Gabriela: - Ana, qual você mais gosta?

10 (Ela pega a Peppa e o George.)

11 Gabriela: - Que lindo seus porquinhos! Como eles se chamam?

12 (Ela permanece em silêncio, olhando para os porquinhos.)

13 Gabriela: - É o Pocoyo?... Não... Então qual nome dele?

14 Luiza: - George.

15 Gabriela: - E essa?

16 Luiza: - Peppa.

17 (Luiza sai do quarto e vai para a sala.Na sala, Luiza pega o controle e dá para Lucia.)

18Lucia: - O que você quer?

19(Luiza aponta para a TV.)

20Lucia: Você tem que falar, assim eu não entendo.

21Luiza: - Peppa!

22[...] (Durante o comercial, tentava conversar com Luiza, mas não obtinha resposta da criança. Em um dos comerciais, ela se levanta, vai para a cozinha e faz sinal de que quer água, apontando o dedo para a boca.)

23Lucia: Luiza, pede o que você quer! Eu não vou ficar te dando...

24(Luiza faz sinal de que quer água novamente, Lucia ignora. Como percebe que não vai receber a água, Luiza diz “água”.)

Gravação dia 21/07/2015: Situação de interação 4

1 [...] Lucia: - E quem não almoçou, não vai ao parque, sabe Gabriela. Eu até queria levar ela, mas ela não come. Ai como vai ter força pra brincar nos brinquedos?

2Gabriela: Ah, é verdade. Quem sabe amanhã ela almoça pra ir brincar.

3Luiza: Tia, quero ir no parque!!

4Lucia: Não ta merecendo... A tarde se você comer pão, nós vamos.

5 [...] (Luiza passa um tempo brincando e assistindo televisão)

6Luiza vai até Lúcia e diz: - Parque!

7Lucia: espera um pouco que vou fazer um pão, se você comer nós vamos.

8 Luiza: Não, quero mama. [...]

As poucas falas relatadas nos primeiros dias de observação, sendo as mais frequentes, “bom dia”, “Peppa”, “parque”, além de sinalizar com a cabeça o sinal de positivo e de negativo e fazer gesto com a mão pedindo água, demonstram que ela não sentia necessidade ou tinha dificuldade de se expressar por meio da fala. A utilização dos gestos isolados da linguagem verbal é uma característica primitiva do estágio da fala, segundo Vigotski. Embora as etapas não sejam estritamente ligadas a uma faixa etária, espera-se que o segundo estágio surja com o cruzamento

do pensamento e da linguagem, que é por volta dos dois anos de idade. Iniciam-se então, as reorganizações psíquicas, em que começa ser feita uma relação do objeto com o signo, e do signo com o significado, representando-o com palavras, aliadas a utilização de gestos: “[...] a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem.”(VIGOTSKI, 1991, p. 25). Os gestos não são frutos de uma percepção particular, mas de uma percepção generalizada, pois para qualquer pessoa que Luiza fizer os gestos de balançar a cabeça positivamente, negativamente, ou apontar o dedo para a boca, vai entender. Então, aqui, há uma relação entre percepção, pensamento e linguagem gestual. Embora Luiza consiga representar objetos com palavras, como na “situação de interação 3”, (linhas 4, 14, 16 e 21), e na “situação de interação 4”, (linha 3, 6 e 8), ela também se utiliza muito dos gestos, observados na “situação de interação 3”, (linhas 2, 8, 17, 19, 22 e 24). Esses gestos não são utilizados para compensar a dificuldade em comunicar-se, pois substitui palavras simples: “água”, “sim”, “não”. São utilizados mais por comodismo, e por não sentir necessidade de se utilizar da fala. Porém, na idade que se encontra, espera-se que a utilização dos gestos para controlar o comportamento do outro já esteja superada.

O convívio de Luiza com a família de origem, onde passava a maior parte do tempo, determinou essa forma de utilizar a fala. Acreditamos que o que permitiu uma maior compreensão do mundo ao seu redor, foi o convívio social da criança na escola.

Outra situação de interação permitiu-nos analisar a estrutura gramatical da fala de Luiza:

Gravação dia 16/07/2015: Situação de interação 5

- 1 Gabriela: - Bom dia, Luiza, tudo bem?
- 2 (Ela apenas sorri.)
- 3 Gabriela: - Você vai passear?
- 4 (Luiza balança a cabeça positivamente.)
- 5 Gabriela: - Aonde?
- 6 Lucia: - Fala pra ela aonde nós vamos... Se não eu não te levo.
- 7 Luiza: - No parque.
- 8 Gabriela: - Que legal! O que você gosta de fazer lá?
- 9 Luiza: - Balança e escorregá.
- 10 (Fomos andando até o parque. Passamos em frente a escola dela.)
- 11 Lucia: - Fala pra Gabriela o que é isso aqui...
- 12 Luiza: - Minha escola.
- 13 Gabriela: - Você gosta de vir aqui?
- 14 (Balança a cabeça positivamente.)
- 15 Luiza: - (Pausa) Mas gosto mais da escola velha.

- 16 Gabriela: - Onde é a escola velha?
- 17 (Luiza faz uma expressão facial de que não sabe.)
- 18 Gabriela: - O que tinha na escola velha que era mais legal?
- 19 Luiza: - O parque.
- 20 Gabriela: - Mas nessa também tem parque. E olha que parque grande!
- 21 (Luiza faz sinal para Lucia pedindo água.)
- 22 Lucia: - Fala o que você quer?
- 23 Luiza: - Água!
- 24 ([...]) Chegando ao parque, ela vai direto para o escorregador, e brinca sozinha, sem falar nada. Então pergunto para Lucia se tem algum assunto que ela fale mais ou alguém com quem ela converse mais. Ela diz que, com a filha dela, Luiza conversa mais, e gosta de falar sobre sua família, mas que é tudo confuso. Ela fala de vários irmãos, quando você pergunta pelo nome ela já muda e diz que é um primo ou só um amigo.)
- 25 Quando ela se aproxima para beber água, a pesquisadora estava com o celular na mão. Ela pega nele querendo ver, mas não diz nada.
- 26 Gabriela: - Você quer ver?
- 27 (Luiza acena positivo com a cabeça. Ela pega, olha a foto do fundo de tela e pergunta)
- 28 Luiza: - É um bebê?
- 29 Gabriela: - Sim, é o meu bebê!
- 30 Luiza: - Eu tenho um bebê.
- 31 Gabriela: - Como chama o seu bebê?
- 32 Luiza: - Beatriz!
- 33 Gabriela: - Que lindo nome! É a sua boneca?
- 34 Luiza: - Não, é bebê de verdade!
- 35 Gabriela: - Ah, e onde ela está?
- 36 Luiza: - Ela tá internada.
- 37 Gabriela: - O que ela tem?
- 38 Luiza: - Ta doente!... Tia vou brincar na terra.
- 39 (Luiza pega o balde e a pá. Eu a acompanho e sugeri fazer um castelo.)
- 40 Gabriela: - Vamos fazer um castelo?
- 41 Luiza: - Não sei.
- 42 Gabriela: Então, o que você sabe fazer?
- 43 Luiza: -Não sei...
- 44 (Ela fica apenas jogando areia dentro do balde, e depois esvazia-o e começa a enchê-lo de novo.)
- 45 Gabriela: - Vamos fazer um bolo? Eu te ajudo.
- 46 Luiza: -Tá!
- 47 Gabriela: - Vai ali, na torneira, e coloca um pouco de água.
- 48 (Ela volta com o balde quase cheio.)
- 49 Gabriela: - Vamos ter que jogar um pouco de água. Agora, sabe o que temos que colocar?
- 50 (Luiza balança a cabeça negativamente.)
- 51 Gabriela: - Areia! Vai colocando e mexendo a massa do bolo.
- 52 Luiza: - Mas isso aqui não é bolo, é areia!
- 53 Gabriela: - Vamos fazer um bolo de mentirinha, tá? Faz de conta que a areia é chocolate.
- 54 (Ela enche o balde. Ai eu sugiro que ela vire para desenformar.)
- 55 Luiza: -Que legal! Tia, tia! (olha para Lucia e aponta para o bolo de areia)
- 56 Lucia: - Que é isso Luiza?
- 57 Luiza: - É um bolo de chocolate de areia.

A partir de um novo meio social, onde há insistência dos adultos para Luiza pedir o que deseja com palavras, ao invés de fazer gestos, de perguntar e de oferecer opções para ela

escolher, Luiza encontra-se em situações nas quais é “obrigada” a se utilizar da fala para controlar o comportamento do outro. A fala é, para ela, um instrumento para se alcançar o que quer. Pode-se observar, diferente das primeiras situações, que suas falas já apresentam estruturas gramaticais, e não são palavras soltas, como nas linhas: 15,28, 30, 34, 36, 38. Sobre isso, Vigotski (1998, p.97) afirma: “Esta fase é muito claramente definida no desenvolvimento linguístico da criança. Manifesta-se pela utilização correta das formas e estruturas gramaticais antes de a criança ter compreendido as operações lógicas que representam.” A estrutura gramatical é adquirida pelo ouvir a fala de pessoas mais maduras da cultura, e interiorizando sua fórmula, mesmo sem compreensão da lógica.

Em perguntas que remetem ao passado, por muitas vezes, a resposta dada por Luiza é “não sei” (linhas 17, 43). A partir desse conteúdo de resposta, infere-se que sua memória ainda é natural, sendo fixados apenas acontecimentos com significados momentâneos, como o parque, que ela se lembra da escola anterior, que, provavelmente, por causa dos brinquedos e por ser algo que ela goste, ficou registrado na memória ou, ainda, que Luiza se nega a falar sobre sua família de origem. Já quanto à família, não consegue distinguir quem são os irmãos, primos e amigos, possivelmente, pelo fato do grau de parentesco não ter um significado para ela.

Para ajudar a Luiza a suplantar o concreto, nos passeios ao parque, a pesquisadora brincava na areia com ela, incentivando a imaginação e a representação, como fazer bolo, castelo, comidinha. Para Luiza, a representação de um objeto em outro é difícil de ser internalizada, pois sempre apresenta o concreto em suas falas, como: bolo de areia, castelo de areia, macarrão de areia.

No momento em que brincávamos de fazer o bolo, e que pedi a Luiza para mexer a massa, ela me corrigiu dizendo que não era bolo, era areia (linha 52), isso representa que a criança ainda não aprendeu a fazer de conta, sua percepção de mundo é concreta.

E, posteriormente, afirmou que era um bolo de areia (linha 57), embora tenha aceitado a representação, o elemento concreto (areia) continua presente na fala. Isso demonstra que ela ainda não possui a capacidade de representação simbólica, o que é importante para a formação dos significados das palavras e do desenvolvimento da abstração. Seu pensamento está restrito ao campo visual. O estágio da fala aqui é o da etapa linguística-fonética. A criança faz conexões entre linguagem e pensamento, ultrapassa a conexão direta objeto/designação e converte a imagem do objeto em signo, mas não consegue ir para além do significado concreto. Há que se

desenvolver a linguagem e o pensamento, é esse desenvolvimento que conclama a face semântica figurada da palavra.

Nos estudos de Vigotski (1991) sobre os jogos das crianças, ele relata a utilização de objetos como brinquedos para representar outro, mesmo não havendo similaridade entre eles, o gesto é o que atribui o significado ao objeto. Nos seus experimentos, ele relata: “A maioria das crianças com três anos de idade pode ler, com grande facilidade, essa notação simbólica. Crianças de quatro ou cinco anos podem ler notações mais complexas [...]” (VIGOTSKI, 1991, p.72-73). A partir desse relato o esperado era que Luiza aceitasse o simbolismo proposto, mas pela ação dela, supõe-se que nunca houve mediação do adulto para ensinar-lhe representações com objeto.

Percebe-se também que ela não sabe como brincar, pois, ao ir na areia, a única coisa que fazia era encher e esvaziar o balde. Oposto a isso, é a sua desenvoltura ao brincar no *tablet* ou celular. Mesmo sem saber ler, conhece a estrutura dos jogos e, mesmo sendo um jogo novo, sabe onde geralmente fica o “iniciar”, o “voltar” e todos os comandos que necessita para jogar. A exigência de funções mentais dos aparelhos eletrônicos, se diferenciam das exigências das brincadeiras, e não podem ser descartados, pois permitem o desenvolvimento da memória, percepção e atenção, mas podem não explorar tanto a representação, imaginação e interação social.

De forma geral, o que foi observado é que as pessoas ao redor de Luiza, tanto a família de origem como a acolhedora, não incentivam brincadeiras que a auxiliem em seu desenvolvimento, provavelmente por falta de conhecimento da importância que estas têm, e pela facilidade oferecida pelo uso das tecnologias: a criança pode brincar sozinha, não necessita de uma observação constante por parte do adulto, não exige muitos materiais e deslocamento.

Atendendo ao roteiro de observações, propus a Luiza a realização de algumas tarefas cotidianas, que contivessem um certo grau de dificuldade, para observar se a realização destas era acompanhado de fala.

Observação 27/07/2015: Situação de interação 6

A primeira atividade foi em um momento que ela foi em direção a televisão e Lucia pediu-me para eu ligar a TV para ela. Como o controle estava em cima da TV, pedi para que Luiza o pegasse. Ela estava com um brinquedo na mão, se aproximou da televisão e esticou os braços. Ao perceber que não alcançava, ficou nas pontas dos pés. Sem obter sucesso, colocou o brinquedo no

chão e fez o mesmo movimento, e, então, olhou para mim e disse: “Não consigo, pega”. Durante a execução da tarefa, não verbalizou nada.

Dias depois, foi proposta outra atividade para avaliar se o comportamento permanecia.

Observação 11/08/2015: Situação de interação 7

A segunda atividade foi pedir a Luiza para pegar o estojo de lápis de cor, que fica em uma prateleira, no quarto. Ela foi embaixo da prateleira e tentou esticar os braços e os pés, mas era muito alto. Então, subiu na cama e conseguiu alcançar, mas também não houve fala durante o processo.

A falta de verbalização durante a ação, indica que Luiza ainda não alcançou o terceiro estágio da fala. Se encontra ainda na fase da inteligência prática. Ao pedir a pesquisadora para pegar o objeto de desejo na “situação de interação 6”, ela ainda usa a fala para controlar o comportamento do outro.

Mesmo que não acompanhada de fala, situações que exigem uma atividade com certo grau de dificuldade para a criança, proporcionam o desenvolvimento do pensamento. Martins (2011, p.154):

Rubinstein (1967), [...] afirmou que todo pensamento se origina com vista à solução de demandas da atividade. O homem começa a pensar em unidade com a situação-problema com a qual se depara e de cuja solução depende o próprio curso de suas ações e, essa situação em unidade com as ações em curso, circunscrevem a natureza da atividade mental.

De modo geral, a análise dos dados permite-nos compreender que as atividades propostas a criança contendo um certo grau de dificuldade que não foram acompanhadas de fala, como se esperava. O que nos dá a premissa de que a criança poderia ainda estar em fase de transição do segundo estágio para o terceiro, ou pela atividade proposta não estar em conformidade para que a fala egocêntrica fosse despertada.

Em observações feitas quando ela brincava sozinha, com seus brinquedos, as cenas registradas foram as seguintes:

Cena 1:

Luiza vai tirando os brinquedos da caixa, um a um, observa-os, mexe em seus braços, joga ou faz como se ele andasse, e, ao terminar de fazer isso com todos guarda e encerra a brincadeira.

Cena 2:

Em outra situação, ela pegava alguns ursinhos e as bonecas e fazia como se eles estivessem andando, até aproxima um do outro, mas não produz fala, e o tempo de brincadeira não ultrapassou sete minutos.

Cena 3:

Ao brincar com os personagens “Peppa” e “George”, ela reproduz algumas ações do desenho: George fazendo “óinc”, Peppa e George brincando (apenas balança um em frente o outro), e eles chamando pelo Papai Pig.

Nas três cenas, percebe-se que Luiza não sabe fazer representações com os brinquedos. Ela se utiliza de ações concretas, como fazê-los andar ou reproduzir situações do desenho, que também é o único momento que se utiliza da fala. Não usa a imaginação para criar falas dos brinquedos, ações ou representações do objeto. Isso se dá por falta de estímulo, e de interação com um outro mais maduro que lhe proporcione brincadeiras.

Outra situação que vale a pena descrever é a da brincadeira do *pega-pega*. Um dia em que os dois sobrinhos de Lucia estavam lá sugeri que brincassem de outra coisa, sem ser no computador. Optaram por brincar de *pega-pega*. No início do jogo, Luiza saiu correndo, e, quando foi pega, parou e não sabia o que fazer. As crianças falaram para ela ir pegá-las, mas Luiza não quis mais brincar, e, depois disso, optaram pelo computador, novamente, onde jogam jogos de corrida, de trocar de roupa, de fazer maquiagem, de cozinhar, etc.

Pega-pega é uma brincadeira comum entre as crianças desde muito pequenas, geralmente realizada pelos pais, ainda na fase em que a criança engatinha, e, principalmente, na escola. Por não saber o que fazer, acredita-se que Luiza não participe das brincadeiras na escola, e também pela falta de estímulo das outras crianças na situação citada, eles não prosseguiram no jogo. Já foi destacado por Vigotski e outros psicólogos, que os jogos são meios importantes de representação simbólica e comunicação que auxiliam no desenvolvimento da criança, além de possibilitar um meio de uma imitação do mundo adulto, possibilitando a interação dos papéis sociais.

Para avaliar a percepção e a linguagem utilizada, foram apresentados a Luiza algumas imagens e perguntei-lhe o que era. Começamos com imagens mais familiares para ela.

Figura 3: Peppa e George fazendo bolhas de sabão.



Fonte: Disponível em: <<http://blog.animafest.com.br/porquinha-peppa-pig/>> Acesso em 05/08/2015.

Gravação 20/08/2015: Situação de interação 8

Gabriela: Luiza, o que é isso?

Luiza: Peppa e George.

Gabriela: O que eles estão fazendo?

Luiza: Pulando.

Primeiramente, ela descreve os dois objetos principais, que são os personagens conhecidos por ela, e, depois, descreve a ação dos personagens. Embora as bolhas de sabão estejam bem evidentes na figura 1, ela não as descreve, talvez por não ter conseguido identificar o que era ou por estas não terem importância para ela. Se a criança nunca teve contato com o objeto em questão, que são as bolhas de sabão, não há significado para ela, e Martins (2011, p.111) afirma: “apenas a participação da criança em um universo cultural, material e simbólico, possibilita-lhe essa conquista.” É necessário o contato e a mediação do adulto para que a criança conheça os objetos para que, assim, os internalize.

Figura 4: Aniversário Peppa Pig



Fonte: Disponível

em: <<https://www.google.com.br/search?q=aniversario+peppa&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ah>

UKEwi44oH9KzJAhVGXR4KHdlKCikQ_AUIBygB&biw=1137&bih=527&dpr=0.9#tbm=isch&q=pepp
a+pig+aniversario+desenho&imgre=gxitcS1wikmIUM%3A> Acesso em: 05/08/2015

Gravação 20/08/2015: Situação de interação 9

Gabriela: E isso, o que é?

Luiza: O aniversário da Peppa.

Sua percepção e familiaridade com o desenho permite que ela descreva a ação geral, que é o aniversário, ela não se atenta aos personagens ou objetos decorativos. Ela tem a percepção da situação completa, mas não tem atenção voluntária para focar em detalhes e descrevê-los.

Figura 5: Homem cozinhando



Fonte: Disponível em: < <http://galeria.colorir.com/profissoes/cozinheiros/cozinheiro-na-cozinha-pintado-por-jogo-erros-na-cozinha-850972.html>> Acesso em: 05/08/2015

Gravação 20/08/2015: Situação de interação 10

Gabriela: O que é isso?

Luiza: Ele tá cozinhando.

Gabriela: Ele quem?

Luiza: O homem.

Gabriela: E o que ele está cozinhando?

Luiza: Não sei.

Luiza descreve a ação e quem a faz, mas quando a questiono, o que está cozinhando, é uma tentativa de fazê-la usar a atenção voluntária, buscando outros elementos da imagem. Porém, Luiza não se atenta aos legumes que há sobre o balcão, por não conseguir direcionar sua atenção.

Frente a todas essas imagens, Luiza apresenta o tema presente no quadro, com exceção das figuras 3 e 5, onde teve dificuldades para distinguir a ação e o local. O esperado por Vigotski, realmente é que a criança represente “situações inteiras”, e não objetos isolados, demonstrando assim amalgama percepção, pensamento e linguagem. “É a construção de conhecimentos que confere à percepção a qualidade da significação, dado que indica as importantes alianças que vão se estabelecendo entre o seu desenvolvimento e a formação da consciência.” (MARTINS, 2011, p.111).

A situação abaixo é relacionada com os desenhos feito pela criança que se encontram após a situação de interação. Os desenhos 1 e 2 apresentam continuidade, e as figuras contidas neles foram numeradas pela pesquisadora para que possam ser relacionadas com os períodos de fala de Luiza.

Gravação dia 13/08/2015: Situação de interação 12

1 Gabriela: - O que você gosta de desenhar?

2 Luiza: - Meu irmão.

3 Gabriela: - Então desenha ele pra eu ver.

4(Enquanto ela desenha, reproduz as falas abaixo):

5 Luiza: - Esse é o Davi...vô pintá dessa cor. (desenho 1) Tia, eu não quero fazer o nariz, tá?

6 Gabriela: - Por que não?

7 Luiza: - É muito difícil.(pega dois lápis azuis de tons diferentes)Esse e esse é azul?

8 Gabriela: -Sim!

9 Luiza: -Vou usar esse azul e esse azul pra pintar ele. Ih, tá sem ponta, vô tê que apontá. (pega o apontador, aponta, guarda os lápis sem usar e pega outro). Eu faço o sol do meu jeito. Ta ficando bonito meu sol?

10 (não respondi, e ela não perguntou novamente)

11 Luiza: A Beatriz (desenho 2) adora amarelo igual o Davi. Vou pintar ela de amarelo.Só falta o rosto.(levanta pra beber água)Só preciso do vermelho.

E essa sou eu. (desenho 3) Vou fazê meu cabelo depois e a franja também.Vou fazer eu feliz.

12 Gabriela: -Por que você está feliz?

13 Luiza: - Porque eu fui na visita e minha mãe tava lá. Ela não tá mais internada.

14 Luiza: -Eu sou toda vermelha porque adoro vermelho.

Esqueci de pintar o Davi.

Agora falta o Dan (desenho 4). Ele é mais grande.

15 Gabriela: -Quantos anos o Dan tem?

16 (Luiza conta os dedos e mostra 10)

17 Gabriela: - Ah, dez anos?

- 18 Luiza: Não, ele tem... (conta os dedos e mostra 5), e mais (conta de novo e mostra 6)
Mas aqui no desenho eu fiz ele crescer rápido. E ele também é vermelho todo, porque gosta de vermelho igual eu.
Dan começa com B.
- 19 Gabriela: - Não é com D?
- 20 Luiza: -Não sei.
- 21 Gabriela: -Onde você aprendeu?
- 22 Luiza: - Na escola. Eu sei a letra de todo mundo. Carinha começa com C, e Cleo com A, e Davi com D. Guarda meu desenho. (levanta e vai para a televisão)
- 23 (Perguntei pra Lucia se a visita para a mãe melhorou o comportamento dela. Ela relatou que a avó e uma tia visitam toda semana, e essa foi a primeira vez que a mãe foi. Ela disse que ficou feliz de ver a mãe, mas quando a assistente social perguntou se queria voltar a morar logo com a mamãe, ela respondeu que queria ficar mais mil e cem dias com a tia Lucia.)
- 24 Lucia: Depois fui até interrogada se eu que ensinei isso... (risos). Ela já tinha falado isso pra mim, e eu falo que os mil e cem dias estão acabando[...] Achei que ela voltou conversando mais, mais animada. Mas ai ontem à noite, nós estávamos na cama, e minha filha estava contando historia pra ela, e enquanto isso eu fazia um carinho na minha filha. Percebi que ela encostou em mim, e depois de um tempo ela falou “tia faz em mim”. Fiz e ela comentou que a mãe dela nunca fez isso nela.
- 25 Gabriela: -Ela costuma fazer desenhos?
- 26 Lucia: Às vezes ela quer desenhar no meu caderno da faculdade, mas não gosta muito quando a gente oferece.
- 27 Gabriela: - E você já percebeu se ela fala enquanto faz?
- 28 Lucia: -Ah sim! Tudo que ela faz ela tá sempre falando sozinha. Às vezes, quando vou no quarto e ela tá, brincando sozinha, já percebi que ela não faz uma história com os brinquedos de um conversar com o outro, mas ela fica falando o que tá fazendo. Tipo, “vou pegar a Peppa e colocar ela pra dormir”.
- 29 (Luiza vai comer, depois volta para a televisão)
- 30 Luiza: - Agora, é um desenho chato (se referindo ao desenho da televisão). Quero fazer outro desenho.
- 31 Gabriela: -Vamos lá.
- 32(Luiza pega a mesma folha e desenha atrás)
- 33 Luiza: - Agora, vou fazer a outra família do outro lado porque aqui não cabe mais.
- 34 Luiza: -Meu pai (desenho 5) vermelho, porque ele também gosta. O pé é pequenininho. Mas ele não vai conseguir andar.
- 35 Luiza: -Agora, é minha mãe (desenho 6) , ela é mais menor. Tem pouco cabelo porque cortou.
- 36 Luiza: -A Ariane, ela gosta de vermelho. E o cabelo dela é diferente.
- 37 Luiza: -O Rafa tá feliz. Não vou fazer o nariz dele. Ele tem 1, 2, 3, 4, 5,6 7 anos.
- 38 Luiza: -Já acabei.

Figura 6: Desenho da família (1,2,3,4)



Fonte: arquivo da pesquisa

Figura 7: Desenho da família (5,6,7,8)



Fonte: arquivo da pesquisa

Destaquemos, aqui, que o desenho feito por Luiza era decidido previamente por ela. Como exemplo, na linha 2. “Esse deslocamento temporal do processo de nomeação significa uma mudança na função da fala.” Vigotski (1998, p.22). A fala passa a dominar o curso da ação, planejando-a. Durante a execução do desenho, pudemos observar que sua ação foi acompanhada da fala, e, pelo relato de Lucia (linha 28), ela tem apresentado muitas ações acompanhadas de fala, como descrever as ações durante a brincadeira. A fala utilizada para orientar e planejar as próprias ações da criança, indica que ela está no terceiro estágio.

Outro indicador desse estágio está nas linhas 9 e 10 em que pode-se observar que Luiza fez uma pergunta e, mesmo sem obter uma resposta, não perguntou novamente. Fato que caracteriza essa fase. Recorrer a auxiliares externos para solução de problemas internos, como contar nos dedos (linhas 16, 18, 37), também é referente ao estágio da fala egocêntrica.

Mesmo Luiza manifestando a vontade de ficar com Lucia (linhas 23,24), o que representa que criados vínculos afetivos fortes entre ela e a família acolhedora, Luiza não se desvencilhou da mãe (linhas 11, 13), fato considerado normal. Mas é notável o bom desenvolvimento de Luiza dentro da família acolhedora, ao perceber um salto qualitativo no estágio da fala. E conseqüentemente, com a fala sendo instrumento do pensamento, há uma requalificação na percepção, memória, atenção e imaginação.

Como visto anteriormente na “situação de interação 12”, a ação de Luiza foi acompanhada de fala constante, e Lucia também relatou já perceber essas falas (linha 28). Esse salto qualitativo observado não foi instantâneo, pois não há um marco de um estágio para o outro, e características de estágios distintos podem ser encontrados juntos durante o processo de desenvolvimento.

Gravação dia 09/09/2015: Situação de interação 7

- 1[...] (Luiza, Lucia e eu estávamos indo ao parque caminhando)
- 2 Luiza: -Que cheiro ruim!
- 3 Lucia: - É daquele monte de lixo ali.
- 4 Luiza: -Mas porque o lixeiro não vem pegar?
- 5 Lucia: - Ele vem amanhã cedo.
- 6 Luiza: - Tá muito ruim!!! Queria um cheiro gostoso.
- 7 Gabriela: - O que você queria de cheiro gostoso?

8Luiza: - Hum, podia ser água, churrasco, o perfume que a tia Lucia vende...Um xampu... cheira o meu cabelo. Tem cheiro gostoso do xampu que a tia me deu.

9Gabriela: - Hum, que gostoso!

10 Luiza: - Podia ser cheiro de pastel que é gostoso também! Ou um cheiro de flor.

11 Gabriela: - Nossa quanta coisa cheirosa! Mas a água é cheirosa?

12 Luiza: - É! Você nunca sentiu? Pega um copo com água e cheira...

13 Gabriela: - Acho que água não tem cheiro.

14 Luiza: - Tem sim! [...]

Nesse recorte podemos observar um nível razoavelmente elevado de generalização de Luiza, encaminhando-se para uma abstração em fazer relação com cheiros: captou algo concreto a partir da sensação (cheiro), com reflexo incondicionado, para o condicionado e deste para a captação de propriedades amalgamadas dos objetos. Luiza listou vários objetos que acha que tem um cheiro bom (linhas 8, 10). Aqui ela recorreu a função psíquica da memória, atenção e percepção para selecionar o que, ao seu ver, possuía um cheiro gostoso. E para desenvolver o pensamento precisa-se da atenção, percepção e memória. Esta última é uma das determinações por meio do qual nosso psiquismo opera a relação sujeito-objeto.

Face a essas considerações e baseado nos estudos de Martins (2011), as funções psicológicas elementares e superiores, desenvolvem-se ao longo do tempo, tendo a linguagem como centro e impulsora desse desenvolvimento, e através da mediação realizada pelas interações com o outro e sua cultura. A intenção da família era simplesmente em ajudá-la a se comunicar melhor, como o esperado para uma criança de quatro anos, mas, juntamente com o desenvolvimento da linguagem, e a interiorização dela, as funções psicológicas foram requalificadas, alcançando um maior nível de abstração.

As experiências pessoais, realmente, têm grande relevância, pois podemos observar a bagagem de vocabulário que a criança trouxe da família de origem e a ampliação do vocabulário ao término da pesquisa, que foi adquirido no convívio com a Família Acolhedora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova alternativa de acolhimento em famílias para crianças e adolescentes em situações de risco e vulnerabilidade, é uma opção mais humana, que por mais simples que seja o contexto familiar, permitirá sua interação familiar e comunitária, e um amparo emocional mais seguro, devido as relações interpessoais. No caso observado nesse trabalho, ainda foi além, auxiliando a criança a desenvolver a fala e conseqüentemente o psiquismo.

Mesmo que o desenvolvimento do psiquismo não tenha uma correspondência com a idade, pois para Leontiev (1978a), ele é determinado pelas condições sociais e históricas do ambiente da criança, é possível comparar os saltos que a criança apresenta e as atividades proporcionadas a ela. Comparando as características sociais, da família de origem e da família acolhedora, ambas vivem no mesmo bairro, sendo um bairro de classe média, em ambas existem pessoas com ensino superior e empregos estáveis. Face a essas considerações, é difícil compreender como pessoas instruídas perdem a guarda de uma criança por negligência. Não apenas a falta de cuidados básicos, mas foi perceptível a falta de estímulo na fala, pelo fato da criança se utilizar de gestos e se utilizar pouco da fala, e não saber brincar.

Respondendo à questão norteadora da pesquisa, a Família Acolhedora, como um novo meio sociocultural para a criança acolhida, proporcionou um novo vínculo afetivo estável, por meio das relações de cuidado e permitindo vivências afetivas positivas. Segundo Martins (2011) afirma, Vigotski dava ênfase ao forte apelo emocional na formação das funções psíquicas e no comportamento da criança. Assim, podemos atestar que as emoções positivas, criaram um ambiente seguro e propício para que a criança alcançasse os saltos qualitativos.

As atividades realizadas pela família acolhedora para o desenvolvimento da criança, não eram planejadas a partir de uma teoria, mas pensando no seu bem-estar e de estimular os pontos que acham importantes, como substituir o gesto por fala, participar das conversas e das decisões. Com isso foi perceptível que a grande preocupação era com a fala de Luiza. Lucia constantemente tentava inibir os gestos e incentivar a falar, proporcionando momentos de escolha e diálogo. Outras atividades foram feitas, como a leitura de histórias diárias e músicas, o que permite a ampliação do vocabulário.

Porém, baseado na teoria que fundamenta este trabalho, atentamos ao fato da falta do brincar, nas atividades do sujeito desta pesquisa. Não havia incentivo, nem por meio dos adultos,

nem pelas outras crianças da convivência de Luiza, nas brincadeiras, que permitem a representação, a imitação do adulto, a construção da imaginação e abstração. Nas primeiras brincadeiras entre a Luiza e a pesquisadora notou-se que a criança não fazia uso da transposição de um objeto em outro; o elemento concreto sempre estava presente. Mas pudemos observar que, por outros meios, ela conseguiu atingir a capacidade de abstração relatada com um exemplo na “situação de interação 7”.

A interpretação qualitativa dos dados coletados demonstrou que o objetivo geral foi alcançado, uma vez que, embora tivemos um tempo curto de observação, a família acolhedora contribuiu para o desenvolvimento da linguagem oral na criança pequena, que está sob sua guarda provisória.

Com relação aos objetivos específicos, durante as primeiras observações, conseguimos identificar que a criança possuía características do segundo estágio da fala, apresentando utilização de gestos, palavras isoladas e exercícios de inteligência prática. Quanto ao segundo objetivo, que era *descrever as práticas de leitura e escrita da família acolhedora, as atividades que são desenvolvidas pela família com a criança acolhida e suas interações sociais*, foi relatado em entrevista que todos na casa possuem práticas diárias de leitura, e especificamente com Luiza, é feita a leitura diária como momento de lazer, e não, voltado ao ensino. As atividades desenvolvidas pela família acolhedora com a criança acolhida foram os passeios ao parque, a convivência comunitária frequentando igreja, shopping, casa de familiares. Todas essas atividades possibilitam novos contatos com membros mais maduros da cultura e, portanto uma ampliação da visão de mundo.

E, por último, o instrumento de observação, no período final de acolhimento, permitiu identificarmos um salto qualitativo no desenvolvimento da linguagem oral, do sujeito da pesquisa, mesmo num curto período, pois a criança alcançou o terceiro estágio da fala, com transição para o quarto (interiorização). E do desenvolvimento das funções psíquicas nesse período, comparando-o com o início do período.

Podemos apontar a viabilidade do projeto Família Acolhedora e a necessidade da criação de novos paradigmas na sociedade brasileira para acatar essa modalidade como forma de amenizar problemas sociais e de prestar solidariedade. Ressaltamos que é fundamental importância promover estudos de aprofundamento na área, visto que o projeto está em processo de implantação, sendo uma nova área de atuação ao pedagogo, como instrutor e apoio às famílias,

além de ser necessário para o professor que tem alunos inseridos nas famílias acolhedoras, para que possa trabalhar melhor nas relações entre família, escola e aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>> Acesso em 23/11/2015.

BAPTISTA, M. V. (Coord.). **Abriço: comunidade de acolhida e socioeducação.** São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. Disponível em <<http://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Livro7.pdf#page=60>> Acesso em 30/04/2013.

BOWLBY, J. **Formação e Rompimento dos Laços Afetivos.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <[p.http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10645133/artigo-226-da-constituicao-federal-de-1988](http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10645133/artigo-226-da-constituicao-federal-de-1988)> Acesso em 10/04/2014.

BRASIL. (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069 de 13.07.90. Brasília, DF.

CARIOLA, T. **Avaliação da diferença intelectual em crianças educadas em “instituições” e “família”, através do psicodiagnóstico de Rorschach.** Parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia (Psicologia Clínica). Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1978.

CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; MAGALHAES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. **Abriço para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces.** Rev. Mal-Estar Subj., Fortaleza , v. 7, n. 2, set. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482007000200006&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 25/04/2014.

CHEROGLU, S. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino.** Araraquara, 2014. Disponível <<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115834/000805818.pdf?sequence=1>> Acesso em: 24/06/2015.

COSTA, N. R. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Acolhimento Familiar: Uma Alternativa de Proteção para Crianças e Adolescentes.** Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n1/15.pdf>> Acesso em 29/04/2013.

DOLTO, F. **Destinos de crianças: adoção, famílias, trabalho social.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FÁVERO, E. T.; VITALE, M. A. F.; BAPTISTA, M. V. (Orgs.) **Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam.** São Paulo: Paulus, 2008.

GESELL. A. **A criança de 0 a 5 anos.** São Paulo, Martins Fontes, 1987.

JAEHN, S. M. **Estudo comparativo das reações afetivo-emocionais entre crianças institucionalizadas e crianças criadas em família, através do psicodiagnóstico de Rorschach.** Campinas: [s.n.], 1977.

MARTINS, L. B.; COSTA, N. R. A., & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Acolhimento familiar: caracterização de um programa.** Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n47/a08v20n47.pdf>> Acesso em 29/04/2013.

Ministério do Desenvolvimento Social & Secretaria Especial de Direitos Humanos (2006). **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.** Brasília, DF: Autores.

MOURA, Maria Lucia Seidlde; RIBAS, Adriana Ferreira Paes. **Desenvolvimento e contexto sociocultural:** A gênese da Atividade mediada NAS Interações Iniciais mãe-bebe *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 245-256, 2000. Disponível a partir <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08/07/2015.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades.** Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, nº3. 1996. Disponível em:<<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso 03/05/2014.

OLIVEIRA, M. K.de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

ORIENTAÇÃOSTécnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Resolução conjunta CONANDA / CNAS. Disponível em <http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/conanda_acolhimento.pdf> Acesso em 30/04/2013.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SCHIRMER, Carolina R .; FONTOURA, Denise R .; NUNES, Magda L.**Distúrbios da Aquisição da linguagem e da aprendizagem.** *J. Pediatr. (Rio J.)*, Porto Alegre, v. 80, n.2, supl. p. 95-103, abril de 2004. Disponível a partir <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 de maio de 2015.

SUEHIRO, A. C. B.; RUEDA, F. J. M. et al. **Desenvolvimento percepto-motor em crianças abrigadas e não abrigadas.** Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a12.pdf>> Acesso 27/01/2014.

VALENTE, J. **Acolhimento familiar: validando e atribuindo sentido às leis protetivas.** Serviço Socialno.111. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000300010>

Acesso em: 17/09/2013.

VICENTE, M.C. O direito a convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção de vínculo. Pg. 47-59. In KALOUSTIAN, S.M. (org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 4ª ed. São Paulo: Unicef/Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194 p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 90 p.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1998. 228 p.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através do presente Termo solicito o **assentimento** da Senhora _____ para realização de ações vinculadas ao desenvolvimento da pesquisa **DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS AFASTADAS DA FAMÍLIA DE ORIGEM** que envolverá **observação, gravação em áudio e registro em caderno de campo**. As ações propostas não irão interferir no andamento regular da rotina da criança, respeitando a autonomia de trabalho e a organização pedagógica que lhes são características.

Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), cumpre salientar que o projeto supracitado tem exclusivamente objetivos de natureza acadêmica e científica. Deste modo, esclareço que **não haverá nenhum tipo de divulgação comercial** das informações coletadas. Informo também que nenhuma das ações propostas envolverá risco de dano físico ou moral aos envolvidos no projeto.

Aproveito para agradecer a autorização para a realização do projeto e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Gabriela de Souza Leite Matos

UNESP – Bauru

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Estou ciente das atividades que serão realizadas e da possibilidade de acesso ao material coletado e produzido através das mesmas.

Bauru, ____/____/____

Responsável pela criança acolhida

Nome Legível: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE II – Roteiro de observação

- A fala acompanha atividade prática, descrevendo a ação?
- Usa com frequência palavras soltas ou formula frases?
- Pedir para criança descrever imagens, observar se descreve apenas objetos ou se faz relações e relatos de acontecimento.
- Pedir para que a criança realize uma tarefa e verificar se é acompanhada de fala egocêntrica. (Caso seja necessário, complicar a tarefa de tal maneira que a criança não possa usar, de forma direta, os instrumentos para solucioná-la, verificando, assim, se a fala é usada de modo mais intenso).
- Pedir para que a criança faça um desenho e observar se o nome ao desenho é dado antes ou depois de completá-lo (Esse deslocamento temporal do processo de nomeação significa uma mudança na função da fala.)
- Observar se a criança fala apenas dela própria, não se preocupa com o interlocutor, não tenta comunicar, não espera qualquer resposta e frequentemente nem sequer se preocupa em saber se alguém a escuta (discurso egocêntrico).
- Verificar se a criança consegue se auto-regular (comportamento) e se age voluntariamente ou involuntariamente.
- Identificar os fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem oral na criança pequena sob a guarda provisória de famílias acolhedoras.

APÊNDICE III – Roteiro de entrevista feita com a família acolhedora

- 1) Desde quando participa do *Projeto Família Acolhedora*? Por que participa desse projeto?
- 2) Quantas crianças já acolheu e qual a idade delas? Quanto tempo cada uma ficou sob sua tutela?
- 3) Qual a idade da criança que está acolhendo, atualmente? Há quanto tempo ela está sob a sua guarda?
- 4) Quem são as pessoas que moram na casa e suas respectivas idades? Todos concordaram com o acolhimento? (Se houver algum membro contra, dizer quem e por quê)
- 5) A criança frequenta escola? Se sim, quem a auxilia nas tarefas?
- 6) Com quem a criança passa a maior parte do tempo, em casa? Que tipo de atividades de linguagem essa pessoa realiza com a criança e com que periodicidade?
- 7) As pessoas da casa possuem prática de leitura e escrita? Quais e com que periodicidade?
- 8) Qual a formação escolar das pessoas da família?
- 9) Quais são as brincadeiras e atividades feitas com a criança? Com que periodicidade estas acontecem?