

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E MÚLTIPLA – UM RELATO MATERNO

Tereza Cristina Rodrigues VILLELLA¹
Maria Stella Coutinho de Alcantara GIL²

105

RESUMO: O presente trabalho teve por objetivo identificar as características de comunicação e de interação social de uma criança com quatro anos de idade no início da pesquisa, com múltipla deficiência - deficiência física associada à cegueira congênita. A caracterização foi realizada com as contribuições de uma entrevista semi-estruturada, realizada com a mãe da criança. De acordo com a análise do relato da mãe, a criança possuía muitos recursos comunicativos e de estabelecimento de interações sociais, recursos que podem ser maximizados pela atuação dos educadores tanto em atividades de orientação de pais e professores quanto no trabalho direto com a criança com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Deficiência visual. Comunicação.

Introdução

O presente trabalho teve por objetivo identificar as características de comunicação e interação social de uma menina com quatro anos de idade no início da pesquisa, com múltipla deficiência- deficiência física associada à cegueira congênita. A caracterização das possibilidades da criança teve por base as contribuições de uma entrevista semi-estruturada, realizada com a mãe. Na entrevista foi utilizada uma adaptação do instrumento Avaliação Educacional de Alunos Com Baixa Visão e múltipla deficiência na educação Infantil de Bruno (2005). Considerou-se a importância das informações fornecidas pela mãe, pois é ela quem muitas vezes assume a maior parte da educação informal e os cuidados com os filhos, sendo assim capaz de fornecer indicações úteis sobre o cotidiano e as possibilidades de interação e comunicação de sua

¹ UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos - SP – Brasil. 13565-905 - terezacvillela@gmail.com

² UFSCar - Universidade Federal de São Carlos – Departamento de Psicologia - Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos - SP – Brasil. 13565-905 - mscagil@ufscar.br

criança. Durante cinco semanas, as entrevistas foram realizadas em uma sala de uma instituição, durante o tempo em que a criança recebia atendimento fisioterápico em outra sala, em sessões de aproximadamente quarenta minutos, que ocorriam uma vez por semana.

Buscou-se deixar a mãe à vontade para responder apenas as questões frente as quais se sentisse confortável e, nos momentos em que ela mostrou-se mais fragilizada frente às perguntas, enfatizou-se que ela só responderia se desejasse. Como a mãe se emocionou muito diante de questões sobre preocupações com relação à criança, optou-se por não perguntar sobre os desejos e expectativas, constantes do instrumento, visando evitar o risco de prejuízo ao bem estar da informante.

As sessões foram gravadas em áudio e depois transcritas na íntegra, na ordem em que foram feitas as perguntas, agrupadas pelos temas apresentados pelos formulários do instrumento. As transcrições foram examinadas repetidas vezes e foram ressaltados os aspectos relacionados às condições favoráveis à comunicação com e pela criança participante da pesquisa.

A mãe relata que embora a criança não articule bem palavras e frases, ela compreende, pela convivência, aquilo que a criança deseja. Raramente a criança conta o que ocorreu ou detalha os acontecimentos, mas diz apenas a ação “[...] Ah, que nem ontem, ela caiu e eu cheguei ela falou pra mim, “mãe, caiu”. Aí ela falou pra mim que tinha caído, né. Mas dependendo do que é também, né. Difícil ela falar alguma coisa do que acontece. Bem difícil. Que nem ontem ela caiu, acho que doeu um pouco aí ela falou, caiu.”

A criança se expressa em relação à rotina familiar por meio de frases curtas, aos locais que frequenta, como escola, instituição e casa de familiares. Existe comunicação entre ela e a mãe em função das atividades regulares do cotidiano da criança. Segundo a mãe, a criança sabe o próprio nome completo e também conhece os nomes dos familiares, inclusive, refere-se à mãe e aos irmãos utilizando o nome deles. Ao pedir um objeto, a criança pede dizendo o nome do objeto que quer.

A mãe relata que a criança identifica que há alguém chegando quando batem palmas próximo à casa dela: “Bateu palma ela pergunta ”quem é?” Ela grita: “Quem é?” Aí a pessoa fala, ela fala: “Oh, de mãe!” Aí falo, “quê?”, aí fala: “Tem de fora querendo entrar!” Aí eu vou atender. Aí eu vou ver quem é. Que nem nói brinca muito com aquela: “Oh de fora! O de dentro quer sair! Oh de dentro, o de fora quer entrar!” Então

ela fala: “Mãe, o de fora quer sair, entrar”. Aí eu vou ver quem é né?”

Sobre a compreensão pela criança de pedidos feitos a ela, as informações são indicativas de padrões de comunicação da criança, nem sempre completamente interpretados pela mãe. Quando questionada diretamente da compreensão de pedidos simples, ela diz: “[...] Assim, quando ela tá brincando de bola, ou que ela tá tomando guaraná, mamadeira, essas coisa e eu falo pra ela dá pra mamãe a mamadeira, ela dá, a bola, eu falo, “joga pra mãe”, ela joga. Tem muita coisa assim que ela entende numa boa”. Entretanto quando questionada se a criança gostava de jogar objetos no chão a mãe afirma: “Se joga? Tudo vai pro chão [...] Tudo ela joga no chão”, mas, mais adiante, a mãe afirma que a criança não faz o mesmo com o celular da mãe, que o dá para a criança ouvir música, assim como, afirma que obedece a ordens dadas pela avó e pelo tio maternos.

Comunicação da criança - A mãe afirma que a criança reconhece objetos e diz o nome quando os manuseia, inclusive colocando-os no rosto para saber quais são e complementa:

“Ela fala “suco”, quando pega a caneca. Ela fala “suco” ou a água, né?” A mãe diz que diante de um pente, a criança penteia o cabelo e é o que ela mais gosta de fazer com o cabelo. Tendo em vista o fato de que a linguagem oral da criança é ainda bastante incipiente, procurou-se atentar às formas não orais pelas quais ela comunica agrado ou desconforto.

Quando fica feliz, a criança grita, ou bate nas pernas e balança o tronco para um lado e outro sentada. A criança chora quando fica doente, se assusta, ou quando não consegue o que quer; a mãe relata igualmente, que nessa situação: “Ela fica irritada. Ela chora, ela grita, ela senta no chão esperneia, ela se morde, ela se bate [...]” A criança se bate e se morde também quando permanece por muito tempo em atividades que exijam esforço por parte dela, causando-lhe fadiga.

A indicação que o educador pode ter a partir da forma como a criança demonstra agrado ou desconforto, valendo-se de formas não orais e, por vezes, sutis, que não obrigatoriamente são simultâneas ao uso da linguagem oral pode auxiliá-lo a compreender a vontade da criança de modo a convidá-la a aprender, tendo em conta as demandas da participante (NUNES, 2001).

As vocalizações utilizadas pela criança, e seu movimento com intenção comunicativa ou não, são indicadores de satisfação ou desconforto que merecem

atenção e se pais e educadores responderem a elas de modo consistente, poderão favorecer sua motivação para comunicar-se (NUNES, 2001, ALMEIDA; GIL, 2009). Entretanto, ao atribuir significado às vocalizações emitidas pela criança, deve-se ao mesmo tempo, convidá-la a expressar-se cada vez mais de forma verbal na medida de suas possibilidades. Almeida e Gil (2009) complementam que no caso do bebê, e pode-se estender a afirmação à criança em questão, ele precisa estar motivado e aprender que seu esforço para se comunicar é compreendido e acolhido pelos adultos.

Centros de interesse da criança

Alguns autores como Nunes (2001) e Ochaita e Espinosa (2004) apontam a necessidade de atentar-se aos centros de interesse da criança como uma forma de identificar o que a motiva. Pelos centros de interesse pode-se, além de estabelecer uma boa relação com a criança, utilizá-los como ponto de partida para interagir e comunicar-se com ela.

A análise dos relatos da mãe permitiram identificar que a criança fica feliz diante de barulhos fortes, produzidos por ela ou por outra pessoa, como o de metal contra metal, panelas e de rojão e trovão, mas não gosta de barulho de caminhão, ficando muito assustada. Gosta também de ouvir música. Da mesma forma, gosta de movimento de pessoas, de pessoas falando, desde que não haja gritos. A mãe relata, por outro lado, que a criança permanece bastante tempo fazendo movimentos repetitivos (batendo os dedos indicadores um no outro, por exemplo) o que pode indicar que nem sempre a criança dispõe de um ambiente motivador (FRANÇA-FREITAS; GIL, 2012). O que parece ser confirmado pelo relato de que a criança interessa-se por brincar de jogar bola com as mãos na parede, pegá-la e jogá-la novamente e de brincar com o irmão tanto jogando bola com ele quanto sendo empurrada por ele em um velocípede. A mãe enfatiza: “[...] E assim, da parte de brinquedo, o que ela casca de dar risada é bola. Ela casca de dar risada, é a coisa que deixa assim ela mais feliz.” A mãe relata, também, o prazer da criança na brincadeira de pega-pega e esconde-esconde com os irmãos: eles arrastam os pés e, assim, ela sabe onde estão e participa arrastando-se sentada para pegá-los ou encontrá-los.

Os sons do ambiente despertam a atenção da criança. A mãe informa que: “[...] Os sons é que ela presta atenção. Ela vira a cabecinha para saber onde está o som [...]”.

A criança explora ativamente os objetos conhecidos para saber quais são e, ao explorar um objeto, se produzir barulho, a criança o identifica. Segundo a mãe, ela também reconhece algumas pessoas pela voz, e outras por músicas que cantam ao aproximarem-se dela. O que aponta ao educador, a necessidade de estar atento a esses elementos como facilitadores para que a criança o reconheça. Quanto a ouvir histórias, a mãe informa que a criança gosta apenas de um disco em que os personagens falam em diferentes tons de voz. Possivelmente, essa forma de contar histórias, contenha uma maneira cadenciada de apresentar as palavras, ao apresentar personagens que usem tons diferentes de voz, o que chama a atenção da criança (ALMEIDA; GIL, 2009).

A criança também utiliza o olfato, pois de acordo com a mãe, reconhece cosméticos e alimentos pelo olfato. É possível que reconheça pessoas também pelo olfato, pois a mãe afirma que ela cheira as pessoas quando a beijam.

Sobre o toque, a mãe dá informações contraditórias. Afirma que a criança grita quando alguém, mesmo ela, a toca sem avisar, e que para que pare de gritar, ela precisa se identificar, entretanto mais adiante diz que a criança reconhece as pessoas pelo toque. Mesmo havendo essa contradição, pode-se a partir daí verificar a necessidade de cuidado do profissional que trabalhará com a criança de identificar-se e evitar tocá-la sem informá-la previamente sobre a sua ação para que ela não se assuste e que a interação com a criança não seja prejudicada.

Por outro lado, a mãe indica que a criança não aceita novas atividades, gritando e tirando a mão do objeto que lhe oferecem. Entretanto, aceitar os objetos oferecidos é uma das formas de iniciar ou manter interações sociais. Assim, uma possível estratégia a ser utilizada para que a criança conheça objetos com atributos diferentes dos que está habituada a aceitar seria apresentar à criança objetos conhecidos, dos quais ela goste, mas com detalhes diferentes, descritos a ela conforme sua compreensão antes que possa tocar, e que tenham pequenos fragmentos de texturas que não sejam tão agradáveis à criança, de modo que o contato com o novo seja feito paulatinamente e sem susto por medo do que é completamente desconhecido, já que a criança precisa explorá-lo de forma sequencial, o que pode levar a sustos sucessivos. Da mesma forma, se o objeto for lúdico para a criança e ela for convidada a explorá-lo usando a técnica de mão-sob-mão em que o educador coloca a mão sob a mão da criança deixando-a no controle das ações e convidando-a a explorar os objetos, terá melhores possibilidades de que ela se sinta confiante e não se assuste (NUNES, 2001; FERREL, 2006).

Ressalta-se que nem todo brinquedo é lúdico para todas as crianças e que além da importância da criança ter contato com os objetos para estabelecer com eles uma relação lúdica, é igualmente importante a intervenção de um mediador, geralmente um adulto ou outra criança mais experiente, que junto com a criança imprimam ao objeto uma dimensão afetiva e um papel lúdico.

Interação e relações sociais

Segundo relato da mãe, a criança relaciona-se bem com a família. Também se relaciona bem com a professora da escola regular, e aceita o toque dos colegas assim como beijá-los. Depois de entrar na creche comum, a criança passou a aceitar o toque, o beijo ou qualquer outro contato físico de todos, conhecidos e desconhecidos, e quando uma pessoa sorri para a criança, ela sorri de volta, bate nas pernas e move a cabeça para um lado e outro. Não há referência se a pessoa é conhecida ou não, o que sugere uma contradição, já que, segundo a mãe, a criança não aceita facilmente contato com pessoas estranhas e é indiferente, a menos que a toquem, e que faz amizade aos poucos. Mais uma vez, ainda que contraditória, a informação que a mãe dá indica a necessidade de atenção do educador em não tocar na criança sem aviso e utilizar outras pistas que aos poucos levem a criança a identificar a aproximação de pessoas sem assustar-se ou sentir receio (NUNES, 2001). Pode-se ainda questionar a interpretação da mãe de indiferença da criança as pessoas; a criança pode simplesmente não perceber a presença de uma pessoa no ambiente se a pessoa não estiver muito próxima a ela, falando ou produzindo algum ruído.

A mãe relata, por exemplo, que a criança inicia as interações algumas vezes e não na maioria delas; esclarece que geralmente são as pessoas conhecidas quem iniciam as interações, mas que, se não falarem com ela, a criança começa a conversar: “Geralmente é as pessoas. Se ninguém mexer com ela aí ela conversa. Mas geralmente é mais as pessoa que chega”. A pesquisadora pergunta como é esse “mexer” e a mãe explica: “Conversando com ela, brincando. Aí ela vê que num chega nela, fica quietinha escutando. Aí depois ela fala, “oi, tudo bem”, aí ela começa a puxar assunto com a pessoa”. Da mesma forma, é possível supor que a presença das pessoas conhecidas vá sendo detectada pela criança através de pistas, como o timbre e tom das vozes dos que

dela se aproximam, assim como seus odores e passos característicos. Entretanto, faz a ressalva de que: “[...] ela num aceita muito assim pessoas diferente, né? Ela é difícil de fazer amizade.”

A afirmação da mãe de que a criança por vezes inicia as interações, ainda que raramente, suscita a possibilidade de que, nos momentos em que ela as inicie, a presença de outras pessoas, geralmente conhecidas, seja mais facilmente perceptível à criança. É possível supor que com maior frequência, ela não inicie as interações com pessoas desconhecidas por ser mais fácil para ela interagir com quem ela conhece, conforme a fala da mãe evidencia.

Essa facilidade pode estar relacionada ao vínculo afetivo estabelecido entre a criança e as pessoas que conhece e às formas de agir com relação a ela serem mais facilmente previsíveis pela criança do que o modo de agir de pessoas desconhecidas e, assim, são asseguradas condições para que a criança se motive mais facilmente à interação do que com pessoas desconhecidas das quais ela não sabe o que esperar e que levará mais tempo para recolher e agrupar pistas sensoriais que lhe forneçam informações sobre as possíveis ações da pessoa em relação a ela.

Essas pistas sensoriais são importantes e mediadas pela experiência da criança. Assim, é preciso cuidado para que a criança não faça generalizações inadequadas, como, por exemplo, diante de condutas que causem desconforto e que não sejam antecipadas. Por exemplo, deixar de antecipar uma injeção, ou mesmo algo aparentemente banal como ser tocada sem aviso, ou ter sua mão colocada em algum objeto desconhecido, poderá permitir que ela acabe supondo que ao menor sinal de passos, algo desconfortável irá ocorrer (SIAULYS, 2005).

Outra possível dificuldade da criança é saber se as pessoas estão predispostas a interagir com ela, pois enquanto para as pessoas de visão típica o convite à interação é anterior ou complementar à palavra, imprimindo nela uma intencionalidade, por meio de expressões faciais e gestos sinalizando predisposição à interação com a criança, diante da criança com deficiência visual é necessário dar-lhe tempo para somar atributos que a levem a sentir-se convidada e motivada à interação.

Essa dificuldade de acesso à informação por pessoas com deficiência visual em um mundo formatado com parâmetros visuais é apontada por Ferrel (2006), Nunes (2001), Cunha e Enumo (2003) e Amiralian (1997), que explicitam ainda a dificuldade da pessoa com visão típica em tomar como base a percepção da pessoa com cegueira

para explicar-lhe os fenômenos do mundo circundante de forma acessível aos canais perceptivos dos quais ela dispõe. Dessa forma, observa-se que enquanto a pessoa com cegueira percebe o mundo pelos sentidos não visuais, ele lhe é explicado por pessoas que utilizam uma linguagem baseada em percepções visuais. Ao discutir esta discrepância de acesso Ferrel (2006) complementa que muitos acontecimentos diários facilmente percebidos visualmente são inexistentes para pessoas com cegueira e, dessa forma, é preciso descrever a elas o que está ocorrendo.

Além disso, há a necessidade de que os pais e os educadores que trabalham com a criança saibam auxiliá-la a utilizar aspectos sensoriais capazes de indicar-lhes o que está ocorrendo. No caso da aproximação de pessoas, exemplos dessas pistas são referências como uma porta abrindo, passos que podem indicar a aproximação de pessoas, as vozes de pessoas conhecidas e desconhecidas, o calor de pessoas que se aproximam, assim como o cheiro do perfume que utilizam.

Ochaita e Espinosa (2004), afirmam a necessidade de que os pais de crianças com deficiência visual saibam interpretar os sinais comunicativos de seus filhos o que requer que esses pais sejam informados sobre as vias alternativas que a criança utiliza para conhecer o mundo (BRUNO, 1997; CUNHA; ENUMO; 2003; OCHAITA; ESPINOSA, 2004; FERREL 2006).

Os mesmos autores, Ochaita e Espinosa (2004,.) acrescentam que enquanto comumente a criança vidente utiliza os mecanismos da atenção conjunta no contato com o adulto, por outro lado, as crianças com cegueira têm sérias dificuldades para saber que existem os objetos que não tocam estabelecendo a permanência do objeto e podendo envolver-se nesses processos, que segundo Tadic, Pring e Dale (2009), envolvem atenção entre uma criança, o adulto e objetos, definidos “[...] geralmente em termos de comportamentos visuais somados como olhar monitorar, seguimento visual, mostrar e apontar.” (CHARMAN, 2003 apud TADIC, PRING, DALE, 2009, p.312, tradução nossa).

Os autores citam os estudos de Bruner (1983) e Charman et al. (2000), que acrescentam que tanto o adulto como a criança utilizam esses comportamentos para dirigir e manter a atenção do interlocutor para si, “próprias ações e objetos de interesse.” Para os autores, através dessas interações, as “[...] crianças pequenas aprendem pistas de estados mentais diferentes e expressões de emoções.” (TADIC, PRING, DALE, 2009, p.312, tradução nossa). Nesse sentido, os autores atribuem papel

fundamental à visão para a atenção conjunta e citam vários estudos, cujos resultados apontam para o déficit de desenvolvimento em várias áreas por crianças pequenas com deficiência visual congênita, entre os quais os de Bigelow (2003) em relação à atenção conjunta e competência socio-comunicativa; Dale (2005); Preisler (1991); Recchia (1997), Os de Bishop, Hobson Lee (2005); Lewis et al. (2000) sobre jogo simbólico.

Esses estudos foram feitos em um enfoque comparativo de desenvolvimento, em que foi tomado como padrão o desenvolvimento de crianças normovisuais e no qual foi desconsiderado o caminho maior que as crianças cegas necessitam percorrer para agrupar informações sensoriais que para uma criança com visão típica seriam facilmente integradas pela visão.

De forma oposta aos resultados obtidos por esses estudos, Ochaita e Espinosa (2004, p.156) afirmam que: “Pode-se afirmar, todavia, com toda segurança, que tais crianças dispõem de vias alternativas para a visão a fim de relacionar-se e estabelecer diretrizes de comunicação não-verbal com os adultos.” Acrescentam ainda a capacidade que as crianças em geral têm, ao nascer, de ater-se à voz humana, mais especificamente à da própria mãe, distinguindo-a das demais assim como com relação ao odor. Além disso, destacam estudos, que apontam que assim como nas crianças videntes, a partir do primeiro mês após nascer, as crianças cegas apresentam um “sorriso social”. Apontam também pesquisas que indicam que com essa idade, bebês cegos respondem ao toque e à voz dos pais sorrindo. Na mesma direção desses estudos, o estudo de Bosa (2002) comparando crianças cegas e videntes, porém atento às formas não visuais de atenção conjunta como comentários, verbalizações e perguntas, orientação da cabeça ou do corpo em direção ao campo visual da mãe, verificou que duas das quatro crianças participantes com deficiência visual congênita apresentaram nível maior de atenção conjunta que a média das crianças videntes participantes. A autora salienta ainda que a mediação das mães que estavam sensíveis às necessidades específicas de suas crianças, descrevendo as propriedades dos brinquedos utilizados e encontrando semelhanças com os brinquedos que as crianças tinham em casa teve um papel decisivo no desempenho dos participantes.

O estudo de Cunha e Enumo (2003) sobre interação mãe-criança com deficiência visual aponta da mesma forma que a integração dos sentidos para que a criança possa estabelecer significados será feita por intermediação do adulto que conversa com a criança e destaca os elementos relevantes do ambiente.

Dessa forma o relato da mãe de que a criança reconhece pessoas familiares por músicas que alguns cantam, pela voz, pelo toque ou pelo cheiro e que, diante de pessoas de que gosta, que a criança chama, ri, bate nas pernas, balança a cabeça, indica a predisposição da criança a interagir e comunicar-se, ainda que seu comportamento não seja necessariamente oral. Demonstra a importância de que nesse momento as pessoas de quem ela gosta respondam a ela de modo a convidá-la a comunicar-se, o que tem sido corroborado por alguns estudos como um diferencial na qualidade das interações e na comunicação de todas as crianças e ganha maior proporção na criança que não dispõe da visão e assim precisará de mediadores que favoreçam interações e a comunicação com e pela criança, por meio da atenção às vias sensoriais das quais dispõe. Além disso, o relato da mãe permite caracterizar os muitos recursos comunicativos e de estabelecimento de interações sociais da criança que podem ser tomados como ponto de partida e ampliado na atuação dos educadores tanto em atividades de orientação de pais e professores quanto no trabalho direto com a criança.

STRATEGIES OF COMMUNICATION AND SOCIAL INTERACTION OF A CHILD WITH VISUAL IMPAIRMENT AND MULTIPLE DISABILITIES ASSOCIATED – A MOTHER’S REPORT

ABSTRACT: This study aimed to identify a child’s communications and social interaction characteristics. The child was 4 years old girl with visual impairment and with multiple disabilities associated. The characterization was carried out with a semi-structures report conducted with the child’s mother. According to the analysis of the mother’s report, the child had many communications resources in social communication and interaction. These resources can be maximized by educator’s activities in the parent’s orientations, teacher’s assistance and with the visually impaired child.

KEY WORDS: Special education. Visual impairment. Communication.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. M. T. Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ALMEIDA, N. V. F.; GIL, M. S. C. A. Contribuições para a estimulação do desenvolvimento de bebês de risco. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

BIGELOW, A. E. Development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology*, New York, v.15, n.2, p.259–275, 2003.

BISHOP, M.; HOBSON, R. P.; LEE, A. Symbolic play in congenitally blind children. *Development and Psychopathology*, New York, v.17, n.2, p.447–465, 2005.

DALE, N. Early signs of developmental setback and autism in infants with severe visual impairment. In: PRING, L. (Ed.). *Autism and blindness: research and reflections*. London: Whurr, 2005. p.74–98.

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do Autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.1, n.15, p.77-88, 2002.

BRUNO, M. M. G. O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: Laramara, 1997.

_____. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos. 2005. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Lisboa, v.4, n.1, p.33-46, 2003.

FERREL, K. A. Your child's development. In: HOLBROOK, M. C. *Children with visual impairments: a parent's guide*. 2.ed. Bethesda: Woodbine House, 2006. p.85-108.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P; GIL, M. S. C. de A. Uma criança cega e seus colegas na educação infantil: a brincadeira na trajetória da imobilidade à dança. In: SOUZA, R. C. S. (Org.). Educação inclusiva & deficiência visual. Aracajú: Criação, 2012. p.81- 116.

LAMPREIA, C. O processo de desenvolvimento rumo ao símbolo: uma perspectiva pragmática. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v.60, n.2, p.117-128, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v60n2/v60n2a12.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

LEWIS, V. et al. The consequences of visual impairment for children's symbolic and functional play. British Journal of Developmental Psychology, Leicester, v.18, n.3, p.449-463, 2000.

NUNES, C. Aprendizagem activa na criança com multideficiência: um guia para educadores. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, A. M.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.151-170. v.2.

PREISLER, G. Early patterns of interaction between blind infants and their sighted mothers. Child: Care, Health and Development, Oxford, v.17, n.2, p.65-90, 1991.

RECCHIA, S. L. Establishing intersubjective experience: developmental challenges for young blind children with congenital blindness and autism and their caregivers. In: LEWIS, V.; COLLIS, G. M. (Ed.). Blindness and psychological development. Leicester: The Psychological Society, 1997. p.116-129.

SIAULYS, M. Toque o bebê! São Paulo: Laramara, 2005.

TADIC, L.; PRING, L.; DALE, N. Attentional processes in young children with congenital visual impairment. The British Journal of Developmental Psychology, [S.l.], v.27, p.311-390, 2009. Disponível em: <<http://www.bps.org.uk/publications/journals>>. Acesso em: 20 mar. 2011.