



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14447 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT15 - Educação Especial

COMO BRINCAM AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL? UM ESTUDO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Daniele Nunes Henrique Silva - UnB - Universidade de Brasília

Marina T M S Costa - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

COMO BRINCAM AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL? UM ESTUDO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Resumo. Neste estudo, à luz da Teoria Histórico-Cultural, pretendemos analisar o brincar de faz de conta da criança com deficiência visual, a partir da articulação entre a linguagem, os recursos expressivos e corporais emergentes na situação imaginária. Ao entender que a imaginação se constitui como um sistema complexo, trouxemos a análise de um episódio ocorrido em uma turma de 04 crianças com 06 anos de idade, de uma escola pública da Região Centro-Oeste, específica para crianças cegas ou com baixa visão. As discussões indicam que: 1. a linguagem verbal assume centralidade na configuração lúdica; 2. os recursos expressivos e corporais são elementos constitutivos do brincar da criança com deficiência visual. e; 3. a *cronotopia* da encenação lúdica explora outras dimensões do tempo e do espaço da experiência infantil

Palavras-chave: Imaginação. Criação. Deficiência visual. Brincadeira. Narrativa.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho ^[1], buscamos analisar o brincar de faz de conta da criança com deficiência visual, a partir da articulação entre a linguagem e os recursos expressivos e corporais emergentes na situação imaginária. Debruçamo-nos nos estudos de Vigotski que, de modo revolucionário para época (e ainda hoje), nos convoca a pensar sobre a deficiência com

foco nas potencialidades do desenvolvimento da criança. Vygotski (2012) critica os trabalhos que explicam o desenvolvimento baseado nos aspectos quantitativos e, portanto, mensuráveis. Neles, destacam-se a falta e a insuficiência. Para o teórico, explicar o desenvolvimento implica compreendê-lo em seus aspectos qualitativos, demarcados pela cultura.

Ao dar centralidade à cultura para o entendimento das questões desenvolvimentais, Vygotski evidencia os processos mediacionais emergente nas práticas sociais. Segundo o autor (2012), tanto para a criança com deficiência como para aquela considerada normal, as leis do desenvolvimento são as mesmas. Isso significa dizer que a conversão das funções intersíquicas para a regulação do funcionamento intrapsíquico não difere na ontogênese. Afinal, todo e qualquer desenvolvimento (humano) depende da cultura.

No que diz respeito à criança com deficiência visual, Vygotski (2012) defende que a cegueira não pode ser compreendida restrita à ausência do sentido da visão. Isso seria percebê-la somente do ponto de vista fisiológico, o que o teórico destaca como o aspecto primário da deficiência. O aspecto secundário – que se refere ao impacto da dimensão social que a deficiência produz em uma determinada estrutura da personalidade – é o que importa, pois ele pode (ou não) gerar forças que potencializam (ou não) a (re)configuração do funcionamento psíquico.

A reconfiguração e exploração de novas forças dependem dos processos compensatórios emergentes nas práticas sociais. Estes processos, segundo Vygotski, referem-se às mediações intencionais que mobilizam *novas rotas* de desenvolvimento. Para a criança com deficiência visual, o surgimento dessas *novas rotas* é fulcral pois permite a emergência de *ciclos desenvolvimentais* que não são naturalmente ativados, pois dependem das relações sociais

Importa salientar que, para Vygotski, a compensação não se trata de uma mera substituição de órgãos e/ou sentidos. Isto é, a audição e o tato da criança cega não se apresentam, necessariamente, como desenvolvidos de modo inato ou como uma consequência natural da ausência da visão. Vygotski (2012) enfatiza, no caso da criança com deficiência visual, a centralidade do papel da linguagem e das dinâmicas culturais na promoção de novos percursos ontogenéticos que alteram potencialmente a personalidade.

Ao destacar a relação entre cultura e processos compensatórios, Vygotski orienta o nosso olhar para uma dimensão criadora e potente das relações sociais na formação da pessoa com deficiência visual. Tal premissa nos convida a pensar sobre o desenvolvimento como um processo constante de criação e recriação da própria personalidade historicamente constituída. Aqui, ressaltamos a relevância investigativa das experiências culturais que envolvem a participação das crianças com deficiência visual, destacando a importância do brincar de faz de conta. Por isso, indagamos: como brincam as crianças com deficiência visual?

Os trabalhos que discorrem sobre as atividades imaginativas e criadoras das crianças com deficiência visual, ancorados no pensamento vigotskiano, ainda são escassos, aparecendo

com tímida visibilidade nos últimos dez anos. Todavia, a pertinência e importância destes estudos é inegável para pensarmos os caminhos alternativos de desenvolvimento preconizados por Vygotski (2012).

Costa, Abreu e Silva (2021) realizaram um levantamento bibliográfico dos últimos 20 anos de pesquisas que tematizaram o brincar, narrar e desenhar de crianças cegas ou com baixa visão. Neste artigo, os autores salientaram as investigações de Ruiz e Batista (2014); Ferroni e Gil (2012); Albarran, Cruz e Silva (2016), Rangel e Víctor (2016), entre outros, como pesquisas de importante contribuição para se pensar as especificidades do desenvolvimento cultural dessas crianças e seu funcionamento imaginativo.

Com relação especificamente ao brincar, o primeiro ponto de destaque convergente nos trabalhos citados refere-se à importância da mediação do adulto nas situações imaginárias. É no encontro com o outro que a criança com deficiência visual amplia suas possibilidades de vivenciar a situação imaginária. Por isso, os trabalhos convocam a nossa atenção para a responsabilidade dos adultos na viabilização de mediações lúdicas qualificadas.

Como apregoou Vygotski (2012), os estudos também defendem a linguagem oral como central para a emergência do brincar. Na palavra compartilhada, os envolvidos na brincadeira podem, para além de se comunicarem, trocarem experiências e atribuírem significado àquilo que pode ou não estar presente no campo perceptivo. É possível, portanto, identificar a elaboração de diferentes modos de generalização relacionados às regras específicas da atividade do brincar e os modos ficcionais de representação dos papéis lúdicos.

Para contribuir no adensamento das questões supracitadas, elencamos um episódio de faz de conta denominado A cama elástica. A investigação foi desenvolvida em uma escola pública do Centro-Oeste do Brasil, voltada para o atendimento de crianças com deficiência visual na faixa etária de 6 anos.

A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA DA CRIANÇA CEGA OU COM BAIXA VISÃO

No episódio: “A cama elástica”, a turma pesquisada estava no parque da escola junto com outras crianças que dividiam o mesmo espaço. Entre os diferentes brinquedos, a cama elástica estava disponível. Em um dado momento, Iara e Tiago (nomes fictícios das crianças participantes do estudo) e mais dois alunos (não participantes da pesquisa) entram na cama elástica. Então, a brincadeira de faz de conta se inicia. Iara propõe que as crianças brinquem de inventar e, sem sequência, anuncia que eles estão em uma lama com peixes. Tiago verbaliza certo nojo se remetendo à textura de lama, mas, logo em seguida, parece compartilhar do enredo da brincadeira. As crianças, então, brincam coletivamente de pular contando até quatro e se jogam na *lama de peixe*. Iara atualiza o enredo da brincadeira e sugere que as crianças *brinquem de ver um peixe grande*. Tiago diz que é um tubarão. As crianças parecem lutar contra o peixe ao se debaterem na cama elástica. Iara fala: “*Eu vou dar*

uns tapas nele.”. Em sequência, Tiago avisa “Para de morder o meu irmão, senão eu vou te matar. Eu vou te dar um tiro”.

Em linhas gerais, podemos depreender da situação imaginária analisada três aspectos de suma relevância para compreendermos as especificidades do faz de conta da criança com deficiência visual: 1) a centralidade da mediação semiótica: o papel da linguagem; 2) a emergência de recursos expressivos e corporais na configuração da brincadeira. e; 3) a flexibilização ficcional de tempos e espaços,

Observamos que a mediação semiótica é central para que o faz de conta ocorra. A linguagem participa centralmente durante toda a atividade imaginária. Muitas vezes, temos a sensação que a brincadeira está sendo narrada. Ou melhor: a brincadeira é contada aos amigos participantes regulando as ações coletivas e garantindo o sentido e a coerência daquilo que se brinca. Aqui, temos que os processos imaginativos e criadores da brincadeira narrada ocorrem no coletivo por meio da palavra que é compartilhada. A linguagem verbal e os recursos expressivos e corporais compõem os significados daquilo que se quer dizer, que se quer fazer e como se deseja brincar. É por meio da palavra que a brincadeira se desenvolve. É por meio da palavra que o faz de conta é narrado e o campo perceptivo das crianças reconfigurado.

Sendo assim, a cama elástica, por sua superfície maleável, torna-se lama de peixe inicialmente e modifica-se em outros cenários à medida que a brincadeira avança. Leontiev (1992) explica que o objeto adquire um outro significado na brincadeira. A cama elástica é o objeto-pivô em que outros significados são atribuídos pelas crianças para dar coerência ao que se brinca. A cama se transforma em lama, cozinha, piscina etc. pelo signo verbal que, ao se articular aos recursos expressivos e corporais específicos, indicam às crianças do que se está brincando.

Vale salientar que, independentemente, dos movimentos e expressões corporais serem percebidos pelo sentido da visão, eles são realizados; constitutivos da brincadeira e daquilo que está sendo vivenciado entre as crianças. Entre associações e dissociações do real (VIGOTSKI, 2009), as crianças imaginam e criam cenários e personagens que são vivificados na forma como movem as mãos e pernas, sorriem, pulam, gesticulam, levantam-se, deitam-se e se sentam na cama elástica, fazendo uso de onomatopeias e entonações diversas. O corpo, aqui, mesmo não sendo visto, produz sentido e é afetado pela dinâmica lúdica, fazendo parte constitutiva da generalização que envolve a brincadeira.

Um outro ponto interessante é que, ao criarem seus personagens, os tempos e espaços reais são reconfigurados em esferas ficcionais. No faz de conta um tubarão, por exemplo, imaginado e criado pelas crianças, pode estar em uma lama de peixe ou em uma piscina. O lugar ultrapassa seu limite físico e alcança outros contornos no processo imaginativo. O mesmo acontece em relação ao tempo: existe o tempo da brincadeira que se aglutina na vivência lúdica a manhã, a tarde, o tempo de morrer e de *reviver*. O tempo que se desloca do *cronos* para o *kairós*. As crianças, então, “organizam o universo de sua experiência imediata

com imagens do mundo, criadas a partir das categorias de tempo e espaço, que são inseparáveis” (FIORIN, 2008, p. 133). Nos diferentes tempos e espaços, temos um *cronotopos* que caracteriza a situação imaginária.

As crianças imaginam e criam papéis diversos que, no desenrolar da atividade criadora, vão sendo encenados em contextos fictícios delimitados pelas possibilidades de os corpos interagirem entre si em um determinado espaço que não é percebido visualmente. Esta não-percepção poderia ser um impeditivo da brincadeira da criança cega ou com baixa visão, mas não é isso que ocorre! É exatamente o impedimento orgânico que promove na experiência compartilhada outras possibilidades de percepção do espaço e de sua delimitação, configurando outros modos de composição ficcional que se ampliam por meio das mediações que emergem na brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procuramos contribuir para as discussões acerca de como brincam as crianças com deficiência visual. Para tanto, apresentamos um episódio para elucidar a articulação entre a linguagem e os demais recursos expressivos e corporais emergentes na situação imaginária das crianças cegas ou com baixa visão.

A partir dele, evidenciamos que, conforme pesquisas anteriores, o signo verbal é crucial para que a brincadeira aconteça. Todavia, ela não é exclusiva para a composição do sentido lúdico, pois a unidade corpo-mente assume particular importância para compreensão do faz de conta. As crianças brincam e narram durante toda a atividade e esta narrativa se dá na palavra compartilhada, bem como nos movimentos, expressões e recursos corporais específicos que as crianças realizam.

Os tempos e espaços ultrapassam a restrição física e materialmente objetiva. Os recursos imaginativos e linguísticos possibilitam que o cenário e os tempos diversos presentes na brincadeira sejam dinâmicos e flexibilizados em uma *cronotopia* própria. Nela, as crianças com deficiência visual nos mostram que brincar de faz de conta é alargar fronteiras que se revelam por meio de novas formas de perceber o mundo, promovendo a ruptura de paradigmas.

REFERÊNCIAS

ALBARRAN, Patricia Andrea Osandon; CRUZ, Eva Aparecida Pereira Seabra da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Crianças com cegueira e baixa visão: o brincar na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 2, abr./jun. 2016, p. 199-210. DOI: 10.4025/psicolestud.v21i2.27860.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; ABREU, Fabrício Santos Dias de; SILVA,

Daniele Nunes Henrique. Crianças com deficiência visual e suas atividades criadoras: contribuições da perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021208740>. Acesso em: 23 set. 2021.

FERRONI, Giovana Mendes; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcantara. A importância da mediação do adulto na brincadeira de uma criança cega. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 7, n. 3, jul./set. 2012, p. 62-72.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 4ª impressão. São Paulo: Ática, 2008.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1992. p. 119-142.

RANGEL, Fabiana Alvarenga; VICTOR, Sonia Lopes. A brincadeira de faz de conta e sua influência no processo de alfabetização de crianças cegas. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 22, v. 1, n. 59, jan./jun 2016, p. 43-58.

RUIZ, Leticia Coelho; BATISTA, Cecília Guarnieri. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2., abr./jun. 2014, p. 209-222. DOI: 10.1590/S1413-65382014000200005.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. (1924-1934). *Obras Escogidas – V: fundamentos de defectologia*. Tradução e organização de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

[1] Parte das discussões levantadas neste trabalho estão no prelo de um livro sobre deficiência visual sem data de lançamento.