

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O BRINCAR DA CRIANÇA COM CEGUEIRA NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

JESSICA LUANA RUI

Piracicaba, SP

2019

O BRINCAR DA CRIANÇA COM CEGUEIRA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

JESSICA LUANA RUI

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Piracicaba, SP

2019

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

R934b	<p>Rui, Jessica Luana O brincar da criança com cegueira na perspectiva histórico-cultural / Jessica Luana Rui. – 2019. 98 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2019.</p> <p>1. Recreação. 2. Cegueira. I. Monteiro, Maria Inês Bacellar. II. Título.</p> <p>CDU – 37</p>
-------	--

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro – Orientadora

Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes (PPGE/UNIMEP)

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de M. Librandi da Rocha (PPGE/PUCC)

*Dedico esse trabalho à minha avó Doraci
Aparecida Rui (in memoriam), com todo amor e gratidão.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela saúde, acompanhando-me nesta trajetória e em todas as outras da minha vida.

À minha família, meus pais Raimundo e Maria, pela educação, incentivo e esforço durante o desenvolvimento desta pesquisa. À minha irmã e afilhada Nicole, que, sempre muito carinhosa, me incentivou durante todo o processo.

Ao meu namorado Jean, que esteve presente em todos os momentos, compartilhando as mesmas dores e alegrias neste período.

Este trabalho contou com o apoio de diferentes pessoas e instituições. Deixo aqui a minha gratidão. Agradeço

À Universidade Metodista de Piracicaba – CAMPUS Piracicaba e Santa Bárbara do Oeste, pela capacitação dos docentes e por disponibilizar o espaço para pesquisa.

Ao PPGE, em especial ao Núcleo de pesquisas: Práticas Educativas no Espaço Escolar e não Escolar.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, pela concessão da bolsa de mestrado.

Ao departamento de Educação de São João da Boa Vista-SP, pela disponibilidade e autorização da pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Guiomar Tomaziello e à Profa. Dra. Ana Maria Padilha, pelo auxílio no início do processo, pelas correções e sugestões.

À Profa. Dra. Glaucia Uiliana Pinto, pela gentileza em orientar meu trabalho quando foi necessário. Muito obrigada pelo auxílio.

Às professoras Dra. Maria Cecília Rafael de Góes e Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, pelas valiosas colaborações dadas por ocasião de minha qualificação e defesa.

Às pessoas queridas cuja contribuição foi fundamental para o entendimento do processo, Mateus Henrique do Amaral, Jéssica Lopes, Samuel Gachet, Tatiana Ranzani Maurano, Fernanda Freire e Valéria Scaranello.

À colega Branca Monteiro Camargo, por compartilhar comigo a busca para iniciar a pesquisa e pela estadia, agradeço também às colegas Fátima Mendes e Karla Cremonez Gambarotto, pelas conversas da quarta-feira.

Às amigas Dheborá Umbelino e Camila Badini Cancian, pela motivação, amizade, companheirismo e pelo apoio ao longo desta trajetória. Vocês foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Às amigas Isadora Bast Dalcin Silva e Camila Câmara, por me auxiliarem no “making of”.

*À minha orientadora Profa. Dra. **Maria Inês Bacellar Monteiro**, por todo o esforço, paciência e valorosa orientação. Muito obrigada por ter permanecido comigo até o final do trabalho.*

E, por fim, agradeço a toda a equipe da escola e, em especial, à “Gabriela”, principal foco do projeto, e à sua família, por tudo que me ensinaram durante o processo de realização deste estudo.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ”.

"Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade."

Lev Vigotski

RESUMO

RUI, Jessica Luana. **O BRINCAR DA CRIANÇA COM CEGUEIRA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

Este estudo focaliza a brincadeira de faz de conta em um grupo de crianças da educação infantil, em que uma das crianças tem cegueira. Tomou-se como referência teórica a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, visando contribuir para a compreensão de como a criança com cegueira brinca no espaço escolar. Nesta perspectiva, o brincar é considerado uma atividade fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, favorável ao processo de imaginação. O conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o mais importante da psicologia para Vigotski e é fundamental para o autor, modificar o ponto de vista tradicional e unilateral de enxergar as funções apenas como aspecto biológico e natural. Para ele, é necessário considerar o desenvolvimento histórico e cultural das funções mentais, e não as tratar como aspectos isolados um dos outros e funcionando mecanicamente. A brincadeira de papéis sociais ou lúdica é essencial, pois coloca em funcionamento toda a complexidade das funções psicológicas superiores. Estas situações exigem que a criança use a memória, atenção, planejamento e imaginação para que ela se concentre e garanta êxito na história criada para encenação. O trabalho de campo envolveu o acompanhamento minucioso, durante sessões coordenadas pela pesquisadora e registradas em vídeo, de atividades de brincadeira de faz de conta de uma menina com cegueira de cinco anos e seus colegas. Os dados foram organizados em dois eixos temáticos. O primeiro refere-se aos modos de participação de uma criança com cegueira em situação de brincadeira em grupo no espaço de uma escola infantil. O segundo refere-se à apontamentos feitos a partir das anotações de campo sobre as condições oferecidas pela escola e pela professora para a atividade de brincar. As análises apontam o envolvimento da criança com cegueira na brincadeira de faz de conta, que revela em suas ações aquilo que foi constituído pelas suas relações sociais e experiências na cultura. As interações com as outras crianças e com a pesquisadora propiciaram que a criança com cegueira se desprendesse da situação concreta imediata e criasse novas realidades. Embora as condições oferecidas pela escola e professora para atividades de brincadeira de faz de conta sejam reduzidas, devido ao tempo empregado com cobranças externas para cumprir o material apostilado, quando ocorre, a atividade revela seu poder de ação sobre a imaginação de todas as crianças, proporcionando o afastamento da realidade e a elevação dos processos mentais.

Palavras-chave: Brincar; cegueira; perspectiva histórico-cultural; imaginação.

ABSTRACT

RUI, Jessica Luana. **THE PLAY OF CHILDREN WITH BLINDNESS IN CULTURAL-HISTORICAL PERSPECTIVE**. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education Area of the Methodist University of Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brazil.

This study focuses on make-believe plays in a group of children in early childhood education, where one of the children is blind. It was taken the cultural-historical perspective of Vigotski as a theoretical reference, aiming to contribute to the understanding of how the child with blindness plays in the school space. In this perspective, the play is considered a key activity for the development of higher mental functions, which is favorable to the process of imagination. The concept of development of higher mental functions is the most important of the psychology for Vigotski and it is fundamental for the author to modify the traditional and one-sided view of functions only as biological and natural aspect. For him, it is necessary to consider the cultural and historical development of mental functions, and not to consider them as aspects isolated from one another and mechanically working. The play of social or playful roles is essential because it puts into operation all the complexity of the higher mental functions. These situations require the child to use memory, attention, planning, and imagination to focus and ensure success in story-setting. The fieldwork involved close and detailed monitoring, during recorded sessions coordinated by the researcher, of play activities of a five years old girl with blindness and her colleagues. The data were organized into two themes. The first one refers to the ways that a child with blindness participates in a situation of group play in the school space. The second refers to an analysis of the conditions offered by the school and the teacher for the activity of playing. The analysis point out the involvement of the child with blindness in make-believe plays, which reveals in their actions what was constituted by their social relations and experiences in culture. The interactions with other children and with the researcher provided the blind child to detach off the immediate concrete situation and create new realities. Although the conditions offered by the school and teacher for make-believe activities are reduced, due to the time spent to fulfill the apostilled material, when it occurs, the activity reveals its power of action on the imagination of all children, providing the distance from reality and the elevation of mental processes.

Keywords: play; blindness; cultural-historical perspective; imagination.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotografia de Gabriela manuseando os utensílios da cozinha de brinquedo.....	57
Figura 2: Fotografia de Gabriela manuseando o carrinho de brinquedo.....	62
Figura 3: Fotografia de Isa indicando para Gabriela onde fica o fogão.....	74
Figura 4: Atividade de afundar o papel na água.....	81
Figura 5: Fotografia de Gabriela na atividade pedagógica.....	82
Figura 6: Fotografia da área verde da escola.....	94
Figura 7: Fotografia do pátio da escola.....	94
Figura 8: Fotografia da casinha de boneca.....	95
Figura 9: Fotografia do parque infantil da escola.....	95

SUMÁRIO

ANTECEDENTES DA PESQUISA...	14
INTRODUÇÃO	17
1.1 A formação humana e as funções psíquicas superiores	30
1.2 O papel do brincar na infância e o processo de imaginação	37
1.3 O desenvolvimento e a educação de sujeitos com deficiência	42
CAPÍTULO II- CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO	47
2.1 Princípios e Método de Análise	47
2.2 Procedimentos	49
2.2.1 A escola e os sujeitos da pesquisa	50
2.2.2 Filmagem das sessões de brincadeira	53
2.2.3 Observações com registro em diário de campo	53
CAPÍTULO III: A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA E AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR GABRIELA	55
2. Condições oferecidas pela escola e pela professora para a atividade de brincar	55
3.1 Modos de participação de uma criança com cegueira em situação de brincadeira em grupo no espaço de uma escola infantil	55
3.1.1 Episódio 1: “Cerca não é mercado”	55
Análise	58
3.1.2 Episódio 2: “Salada de Pedra”	60
Análise	64
3.1.3 Episódio 3: “Mãos para cima!”	65
Análise	68
3.1.4 Episódio 4: “Hora do Jantar”	69
Análise	71
3.1.5 Episódio 5: “Casinha”	72
Análise	75
3.1.6 Episódio 6: “Comidinha”	76
Análise	78
3.2 Condições oferecidas pela escola e pela professora para a atividade de brincar	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
ANEXO	93

Anexo A:	94
APÊNDICE	96
Apêndice A	97
Apêndice B	98
Apêndice C	99
Apêndice D	100

ANTECEDENTES DA PESQUISA...

A presente pesquisa, cujo tema é o brincar da criança com cegueira, começou a se configurar a partir da minha graduação em psicologia concluída em 2015 no Centro das Faculdades Associadas de Ensino-UNIFAE. Em minha trajetória acadêmica e profissional trabalhei com crianças com deficiência, realizando trabalhos em psicologia clínica, social e educacional.

Na área de psicologia clínica realizei atendimentos no Núcleo de Estudos e Atendimentos em Psicologia (NEAP) da UNIFAE. Este órgão tinha o objetivo de promover estudos, pesquisas e atendimentos em psicologia nos diversos contextos, tais como, educacional, clínico, social e hospitalar. Eram realizadas avaliações e intervenções em processos psicológicos e psicossociais, visando o avanço do conhecimento científico e o atendimento às necessidades da comunidade na promoção da qualidade de vida.

A psicologia social esteve presente na minha trajetória profissional e acadêmica quando trabalhei em um programa socioeducativo de proteção básica, serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Este serviço atendia crianças e adolescentes e suas famílias, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos e contribuir na melhoria de qualidade de vida. As intervenções eram realizadas a partir de atividades e oficinas baseadas nos valores éticos.

Na área da psicologia educacional, desenvolvi trabalhos em uma instituição que atendia crianças com queixa escolar, relacionadas às dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento cujo impacto impedia à adaptação da criança no ambiente escolar, quer nas relações interpessoais, quer no próprio processo de aprendizagem em que era priorizado o atendimento às crianças mais carentes de recursos financeiros.

Algumas crianças, apresentavam problemas no desenvolvimento e comprometimento na linguagem, cognição, afetividade, nas interações sociais

e nos modos de brincar. Ao observar estas crianças brincando, indagava se este modo de brincar era semelhante ao das outras crianças.

Do lugar de estagiária da educação infantil observava os momentos de brincadeira que ocorriam no parque. Meninas brincavam de boneca, de fazer comida, levar as “filhas” à escola, enquanto que os meninos brincavam nos parques infantis e de futebol. Mais tarde, do lugar de pesquisadora, ao realizar o trabalho de conclusão de curso, cujo tema era o afeto entre o cuidador e a criança institucionalizada, acompanhados em suas interações durante momentos lúdicos de brincadeira de faz de conta, observei o modo como a criança se relacionava com os pares e com a cuidadora. No momento da brincadeira a criança observada sempre criava situações imaginárias em que sua cuidadora estivesse presente e lhe desse afeto. Nas brincadeiras de casinha, a cuidadora era posta como a mãe de todas as crianças, quem dava afeto e se preocupava e respeitava os “filhos”. O estudo apontou para a possibilidade de vínculo entre a criança institucionalizada e seu cuidador por meio das histórias criadas nos momentos lúdicos. Meu interesse por compreender os processos de imaginação na infância é, portanto, antigo.

Ao ingressar no Mestrado em Educação comecei a participar do Grupo de Estudos sobre Deficiência – GED, coordenado pela Profa. Maria Inês Bacellar Monteiro que, na ocasião, estudava e discutia questões relacionadas ao desenvolvimento e educação de pessoas com cegueira à luz da perspectiva histórico-cultural. O grupo era composto por alunos de graduação, mestrado e doutorado e, por docentes dos Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP e da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

Elaboramos então em conjunto um projeto de pesquisa denominado *Relações de ensino e as condições de formação de sujeitos cegos e com baixa visão em um mundo visual: o valor das palavras*, aprovado em 25 de abril de 2018 pelo Comitê de Ética em Pesquisa, parecer n. 2.619.835 (Plataforma Brasil).

O projeto é composto por três linhas de investigação que se inter-relacionam, buscando conhecer as especificidades relacionadas à formação das pessoas cegas e com baixa visão:

- 1) As relações de ensino dos alunos na escola inclusiva;
- 2) A formação de professores para atuação junto a alunos cegos e com baixa visão;
- 3) Os desafios dos cegos frente a vida cotidiana.

Meu projeto se encaixa na linha um, que tem como objetivo a compreensão dos modos de brincar da criança com cegueira no espaço escolar.

Interessei-me em estudar o brincar de crianças com cegueira, considerando que a brincadeira é uma atividade principal na primeira infância, que permite à criança o desprendimento do real e a ascensão a formas superiores de funcionamento psíquico.

INTRODUÇÃO

A escolarização de alunos com deficiência tem sido objeto de muitos estudos. No entanto, a escola comum ainda não está respondendo adequadamente à complexa demanda que o movimento da inclusão escolar impõe. A proposta de educação inclusiva, defendida mundialmente e incorporada pela legislação brasileira, não resolveu a situação de exclusão vivida nas escolas pela maioria dos alunos (RODRIGUES, 2017).

Segundo Saviani (2000), a literatura sobre a história da educação aponta inúmeros momentos nos quais a exclusão foi/é vivenciada no contexto do sistema educacional. Ainda hoje, convivemos com diversificadas formas de exclusão social e escolar. A educação para as pessoas com deficiência é um caso importante a ser debatido.

Reconhecendo as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, a educação inclusiva surge como um paradigma que tem como objetivo a superação da lógica da exclusão. Os alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades¹ têm garantido, por lei, o direito à educação num sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de ensino. Sistema que proporcione um ensino de qualidade para todos e igualdade de condições.

Contudo, no modelo atual de escola, que valoriza a competitividade e a homogeneização dos alunos, na qual faltam recursos humanos e materiais, professores qualificados para atuar na diversidade e composta por classes superlotadas, os educandos com deficiência se encontram em desvantagem.

Os alunos cegos, assim como os demais alunos com deficiências, vivenciam hoje essa realidade. Por isso, considero que para enfrentar os desafios advindos do movimento de inclusão são necessários estudos que discutam as necessidades singulares destes educandos, que reflitam sobre os acontecimentos do cotidiano escolar e que busquem transformações significativas nas relações de ensino.

¹ Identificados como público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

A Lei nº 13.146², de 6 de julho de 2015³, intitulada como a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegura o acesso a um sistema educacional para todos. A efetivação desta lei é um desafio para as escolas e a sociedade.

A atual política educacional do país incentiva e enfatiza a inclusão de crianças com deficiência. A concretização desta realidade, porém, tem representado algo desafiador. O conceito atual de deficiência, trazido pelas recentes legislações, encara não somente o fator fisiológico, como também as diversas barreiras presentes na sociedade, que impedem a plena participação dessas pessoas.

Até o final de 2018, o órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pela educação da criança com deficiência era a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI⁴). Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento divulgado em 2008, defende-se que a:

[...] inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos cinco anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 16).

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 19 abr. 2019.

⁴ Segundo reportagem publicada na Folha de São Paulo, no dia 02 de janeiro de 2019, a “... atual Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) será desmontada e em seu lugar surgirá a subpasta Modalidades Especializadas. Segundo a Folha apurou, a iniciativa foi uma manobra para eliminar as temáticas de direitos humanos, de educação étnico-racial e a própria palavra diversidade”. Ainda segundo o jornal, o presidente Bolsonaro confirmou a alteração por meio de uma rede social, afirmando que “... seu governo é oposto ao de gestões anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista”. Disse, também, que o objetivo é “... formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho”. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

Percebemos, a partir do trecho acima, que o lúdico era destacado pelo documento elaborado pela SECADI como importante fator para a promoção das relações interpessoais e para o desenvolvimento global da criança.

Vigotski (1984), em seus estudos sobre o desenvolvimento da criança, também ressalta a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Segundo o autor, a brincadeira representa a atividade que, até os seis anos de idade, melhor permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao escrever sobre o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças, Elkonin⁵ (2012) ressalta que, na primeira infância, ao brincar

[...] a criança está modelando relações humanas devido a artifícios especiais do brincar; por exemplo, ela assume o papel do adulto, as funções e trabalho do adulto na sociedade, reproduz ações objetivas generalizando-as em pensamento representacional; transfere significado de um objeto para outro (ELKONIN, 2012, p. 164).

Influenciados por Vigotski e sua Escola, os estudos de Elkonin são importantes para a reflexão sobre a brincadeira infantil, principalmente porque destacam a importância da mediação dos adultos e das crianças mais velhas, mais experientes na cultura, para o desenvolvimento do jogo de faz de conta. Atividade que contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Elkonin (2012) analisou criticamente as teorias do brincar existentes. Dedicou-se ao estudo da origem histórica da brincadeira infantil, entendendo-a a partir de uma base social e como atividade principal das crianças pequenas. De acordo com as observações de Lazaretti (2011), o autor realizou estudos experimentais sobre “[...] o surgimento da brincadeira durante a evolução individual da criança; o desenvolvimento das estruturas básicas da atividade lúdica e as mudanças nesse processo; a importância da brincadeira para o desenvolvimento psíquico” (p. 61).

Elkonin não estudou especificamente a brincadeira de crianças com cegueira, mas seus estudos contribuem para o aprofundamento nesta temática.

Outros autores contemporâneos (PINTO; GÓES, 2006; HUEARA, *et al.*, 2006; BOMFIM, 2008; ROCHA, 2015), fundamentados na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski e sua Escola, enfatizam o

⁵ 1904-1984.

papel da brincadeira para o desenvolvimento psíquico da criança. Nessa direção, considero que o brincar também deve ser valorizado na educação de crianças com cegueira.

A partir de considerações presentes em estudos sobre o brincar na perspectiva histórico-cultural, levantei alguns questionamentos sobre as características da brincadeira de crianças cegas. Considerando que a gênese da brincadeira está na relação da criança com o campo perceptual imediato e com a realidade, como a ausência da visão interfere no brincar da criança com cegueira? Como essa criança se apropria da brincadeira sem a imagem visual como referência? Quais as referências do brincar para a criança com cegueira e como, nessa atividade, ela elabora uma imagem subjetiva da realidade objetiva? Por fim, qual é o papel do professor na organização da brincadeira na educação escolar, sobretudo no contexto da educação inclusiva?

Embora a brincadeira seja considerada pela perspectiva histórico-cultural como fundamental para o desenvolvimento infantil, ao buscar estudos específicos sobre o brincar de crianças cegas na base de dados *Scielo*⁶, sem restrições quanto ao ano de publicação, identifiquei poucos artigos sobre a temática. Tal fato me levou a considerar como relevante o aprofundamento sobre a questão da brincadeira quando há a ausência da percepção visual.

A seguir, apresento a busca realizada a partir de descritores representativos da temática investigada, usados isoladamente ou em associação: “brincar”, “brincadeira”, “cegueira”, “deficiência visual” e “imaginação”.

As palavras-chave para a busca no banco de dados foram combinadas da seguinte maneira: “brincar” OR “brincadeira” OR “imagina*” AND “ceg*” OR “deficiência visual”, sendo que os termos poderiam aparecer no corpo do texto, título, palavras-chave e/ou resumo. Essa primeira busca totalizou 25 artigos.

Após a leitura dos resumos, selecionei cinco textos que tratavam especificamente do brincar de crianças com deficiência, dentre estes quatro sobre a brincadeira de crianças com cegueira. Posteriormente, a partir da leitura completa desses cinco artigos, busquei nas referências outros estudos que tratassem da brincadeira para o desenvolvimento infantil, principalmente

⁶The Scientific Electronic Library Online.

aqueles fundamentos na psicologia histórico-cultural, de modo que contribuíssem no processo de construção da presente pesquisa.

Fiz a leitura dos seguintes artigos: “O faz de conta em crianças com deficiência visual: Identificando habilidades” (HUERA *et al.*, 2006); “Interação entre crianças com necessidades especiais no contexto lúdico: Possibilidades de desenvolvimento” (SOUZA; BATISTA, 2008); “Interação social de crianças cegas com crianças videntes na educação infantil” (FRANÇA-FREITAS; GIL, 2012); “Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira” (RUIZ; BATISTA, 2014); “Crianças com cegueira e baixa visão: O brincar na perspectiva histórico cultural” (ALBARRAN *et al.*, 2016); “O lugar do brincar no desenvolvimento infantil: diálogos com a aliança pela infância” (BACHINNI, 2016).

O artigo de Huera *et al.* (2006), denominado “O faz de conta em crianças com deficiência visual: Identificando habilidades”, afirma que o brincar é um tema muito mencionado quando se trata do desenvolvimento infantil. As autoras explicam que existem vários modos de brincar entre as crianças, sendo o faz de conta uma dessas modalidades. Para elas, o faz de conta é importante, principalmente para a criança com deficiência, visto que é um indicador de desenvolvimento. O artigo traz como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural.

De acordo com Huera *et al.* (2006), o brincar é essencial para a construção social do sujeito, contribuindo para a constituição das dimensões cognitiva, afetiva e motora. Argumentam, nessa direção, que é por meio da brincadeira que a criança aprende a solucionar problemas e se apropria do mundo a sua volta.

É destacado que o brincar de faz de conta privilegia o entendimento e interpretação do mundo real. A partir da brincadeira é possível atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal da criança, isto é, trabalhar as potencialidades de desenvolvimento cultural desta em uma situação imaginária.

O estudo defende que a brincadeira é um fenômeno cultural que contribui para o desenvolvimento da personalidade. Após tecer considerações sobre o brincar, Huera *et al.* (2006) discutem a temática da deficiência, em especial a deficiência visual. O objetivo da pesquisa é descrever os modos de brincar das crianças com cegueira. Para isso, foi realizado um estudo que

observou crianças com idades entre quatro e sete anos, acompanhadas em situações de brincadeira livre em grupos formados por oito crianças, em um centro universitário.

As atividades propostas nesses grupos incluíam contação de histórias, jogos, desenhos, modelagem e outras brincadeiras. As sessões foram filmadas e, posteriormente, transcritas. Como discussão e conclusão, o artigo traz considerações sobre as diferentes capacidades das crianças com cegueira no momento da brincadeira. Em síntese, as autoras concluem que a brincadeira, no caso do grupo de crianças investigadas, foi uma atividade importante para a identificação das potencialidades emergentes das crianças cegas.

No estudo desenvolvido por Ruiz e Batista (2014), denominado “Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira”, é explicitado que vários trabalhos têm discutido a importância do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento. Segundo as autoras, o brincar nos estudos de Vigotski é uma atividade que satisfaz as necessidades da criança, contribui para o desenvolvimento do pensamento e auxilia na interpretação da realidade.

Assim como no estudo anterior, o artigo pressupõe que a brincadeira de faz de conta na educação infantil é promotora de desenvolvimento. Defende que, quando a brincadeira é livre, ela possibilita às crianças a elaboração de diferentes modalidades de brincadeira, auxiliando no processo criativo. O estudo alerta, porém, que esta prática pode ser prejudicada no caso de crianças com deficiência.

Ruiz e Batista (2014) explicitam que diferentes pesquisas buscam compreender o desenvolvimento de crianças com cegueira e baixa visão. Estes estudos consideram que a brincadeira é importante para o desenvolvimento dessas crianças. As autoras argumentam que para Vigotski a cegueira não deve ser considerada apenas um problema orgânico, mas sim uma fonte de manifestação de capacidades.

Utilizando a perspectiva histórico-cultural como referencial teórico, as autoras, após uma revisão da literatura, argumentam que:

O desenvolvimento da pessoa com deficiência visual depende do entendimento sobre como ela aprende e de como é concebida em relação a seu valor social. Seu desenvolvimento depende, em grande parte, das experiências sociais com parceiros, mediadas por adultos. Ao longo dessas interações, quanto mais a criança puder construir

uma imagem positiva de si mesmo, com foco em suas capacidades, mais terá possibilidades de desenvolvimento e engajamento social. Nesse sentido, é importante analisar as formas como a criança com deficiência visual se relaciona com parceiros e que mecanismos facilitam seu engajamento nos grupos e sua participação ativa (RUIZ; BATISTA, 2014, p. 212).

A pesquisa foi realizada em um centro de apoio de Educação Especial, localizado em um município de médio porte no estado de São Paulo. Participaram da pesquisa sete crianças com diagnóstico de deficiência visual. A transcrição e construção de dados esteve baseada na análise microgenética. Os resultados foram apresentados em forma de categorias⁷.

Ruiz e Batista (2014) concluem que o grupo de brincadeira favorece o desenvolvimento de crianças com cegueira. Destacam, também, o quanto o papel do adulto é essencial, uma vez que ele pode favorecer a participação da criança com deficiência nas atividades de brincadeira.

O estudo denominado “Interação social de crianças cegas com crianças videntes na educação infantil”, de França-Freitas e Gil (2012), traz uma discussão sobre o crescente interesse em estudar o desenvolvimento infantil nas últimas décadas. Para as autoras, a relevância do trabalho em tela consiste em estudar as crianças com cegueira, considerando que a ausência da visão pode interferir nas relações sociais, principalmente no que diz respeito às relações com os colegas videntes.

⁷Ruiz e Batista (2014) organizam os resultados em dois grandes grupos: Categorias de interação criança-criança; e Categorias de interação adulto-criança. Abaixo, apresentamos os subitens presentes em casa um desses dois grupos.

Categorias de Interação criança-criança: 1. Atividade individual: atuação da criança sem relação aparente com as ações dos parceiros; 2. Atividade dirigida ao parceiro - afinidade: comentário e/ou atuação da criança em direção ao parceiro ou ao grupo, sem configurar uma ação conjunta; 3. Atividade dirigida ao parceiro - Oposição: comentário e/ou atuação da criança que mostre oposição em relação às atividades desse(s) parceiro(s), sem configurar uma ação conjunta; 4. Atividade Conjunta: atuação das crianças com elaboração conjunta de brincadeira, que pode ser só verbal ou incluir execução.

Categorias - Interação Adulto-Criança: 1. Comentário: pergunta, constatação, explicação, expansão relativas às ações da criança, sem uma avaliação do que está sendo feito; 2. Avaliação positiva: comentários relativos às ações da criança, envolvendo aprovação/elogio; 3. Desaprovação: comentários relativos às ações da criança, envolvendo advertência sobre riscos, informação e explicação sobre erros, ou desaprovação; 4. Sugestão para uso e localização do objeto: comentários relativos às ações da criança, com sugestão para busca, exploração/montagem de objetos, não configurando faz de conta; 5. Sugestão para faz de conta: comentários relativos às ações da criança, com sugestão para a realização de brincadeiras de faz de conta (sem foco na integração entre crianças); 6. Sugestão para Integração: comentários relativos às ações da criança, que indicam a intenção de integração das crianças presentes no grupo na mesma brincadeira e/ou diálogo.

Após a realização de uma revisão da literatura, as autoras indicam as dificuldades encontradas pelas crianças com cegueira. Dentre estas, encontram-se a dificuldade em interpretar mensagens não verbais, a falta de oportunidade de socialização com as demais crianças, assim como problemas associados à mobilidade e à superproteção dos pais, fator esse que também pode afetar o desenvolvimento dessas crianças.

França-Freitas e Gil (2012) relatam que, após os três anos de idade, a criança com cegueira tem dificuldades para se adequar à escola, o que pode persistir por toda a trajetória escolar. Em trabalhos citados no texto, é possível identificar que as crianças videntes têm mais facilidade para se relacionar com os outros quando comparadas com as crianças com cegueira.

Os objetivos do artigo são caracterizar a interação social de crianças com cegueira, que receberam ou não estimulação precoce, e caracterizar a interação social de crianças com cegueira e videntes. Participaram do estudo duas crianças com cegueira do sexo masculino, com aproximadamente cinco anos de idade, e os colegas de sala de aula. A coleta de dados foi realizada na escola, em momentos nos quais as crianças poderiam brincar livremente. As atividades foram gravadas, com foco somente as crianças com cegueira.

Os episódios foram recortados, com foco nos momentos em que havia interações, e distribuídos em categorias⁸. Os resultados foram apresentados qualitativamente por meio de gráficos.

Os resultados encontrados, a partir da categorização das interações, demonstram que as crianças com cegueira foram mais receptivas, abertas, a iniciativas de interação do que as outras crianças. Contudo, encerram essas relações com o(s) outro(s) mais rapidamente. As autoras identificaram, também, que as crianças com cegueira passam mais tempo interagindo com os adultos.

De modo geral, o estudo traz importantes aspectos relacionados à interação de crianças com cegueira e videntes.

O estudo denominado “Interação entre crianças com necessidades especiais no contexto lúdico: Possibilidades de desenvolvimento”, de Souza e Batista (2008), traz uma discussão acerca da interação social de crianças com

⁸ Categorias: Modos de Interação (complexidade) e Tipo de Interação (tipo de afeto).

necessidades especiais. Inicialmente, o artigo apresenta alguns trabalhos que trataram desta temática, que demonstram a criança com deficiência como capaz de despertar em seus pares habilidades e capacidades.

A autoras indicam que, muitas vezes, as crianças com necessidades especiais são isoladas do contato com os seus pares, o que é preocupante, já que a interação social desempenha um importante papel no processo de desenvolvimento infantil.

O estudo indica que são limitadas as informações sobre o processo de interação de alunos com atraso geral no desenvolvimento. Isso pode acarretar diversos problemas, dentre estes o isolamento social.

Souza e Batista (2008) buscam referências sobre o brincar da criança com cegueira. Em um dos artigos citados, foi observado a pouca disponibilidade de brinquedos para as crianças com cegueira. Isso se deve ao fato de que na maioria desses brinquedos predomina atrativos visuais, assim como na brincadeira livre, na qual, habitualmente, as crianças se orientam pela visão, dificultando a interação das crianças com cegueira. Também destacam as autoras que a atividade do brincar, além de ser a atividade preferida das crianças, está vinculada ao processo de desenvolvimento infantil.

O trabalho teve como objetivo discutir o papel dos parceiros, em contexto lúdico, no processo de desenvolvimento da criança com necessidades especiais. Participaram do estudo nove crianças com cegueira, envolvidas em práticas de criação de histórias e atividades lúdicas. Os resultados foram apresentados em forma de episódios. A partir deste estudo, é possível identificar a relevância da brincadeira na construção da interação social.

A busca por artigos citados pelos artigos selecionados permitiu chegarmos a outros textos sobre o tema. No artigo denominado “Crianças com cegueira e baixa visão: O brincar na perspectiva histórico cultural”, Albarran *et al.* (2016) destacamos os principais teóricos que estudaram o brincar e a influência desta atividade no desenvolvimento infantil. É dada ênfase a Vigotski, uma vez que a perspectiva teórica fundada pelo autor (histórico-cultural) orienta a análise das autoras.

Segundo Albarran *et al.* (2016), para Vigotski:

Ao brincar a criança experimenta situações além daquelas vividas em seu cotidiano, de modo que as vivências lúdicas alargam suas possibilidades de intervenção e compreensão do mundo. A atividade criadora é ampliada na brincadeira se configurando como instância típica do universo infantil (ALBARRAN *et al.*, 2016, p. 200).

Ainda, segundo as autoras, o autor bielorrusso defende que: “[...] a criança, quando brinca, envolve-se num mundo onde tudo pode acontecer, ela brinca a partir daquilo que ouve e vê, portanto a partir das suas percepções e impressões da cultura (ALBARRAN *et al.*, 2016, p. 200)”.

Essas considerações de Vigotski sobre o brincar, trazidas pelas autoras, são importantes para entender a constituição de crianças com peculiaridades no desenvolvimento. Sob o prisma da psicologia histórico-cultural, compreendemos que não é a diferença em si que define as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos, mas sim as relações socialmente construídas.

Albarran *et al.* (2016) questionam os estudos realizados com crianças com cegueira, a fim de entender os avanços nessa área de estudo. Este artigo se mostra essencial para a nossa revisão da literatura, uma vez que tem como objetivo central contribuir para o mapeamento do brincar da criança com cegueira em artigos e estudos acadêmicos. Os resultados encontrados apontam a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Segundo as autoras, ainda existem questões a serem estudadas sobre o brincar da criança com cegueira, já que o número de estudos realizados na área são insuficientes.

O artigo denominado “O lugar do brincar no desenvolvimento infantil: Diálogos com a aliança pela infância”, de Bacchini (2016), aborda a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, em diálogo com o movimento Aliança Pela Infância no Brasil, em especial com o núcleo Juiz de Fora/MG.

No estudo, a autora enfatiza, a partir da Declaração dos Direitos da Criança, que a brincadeira é um direito da criança. É uma atividade espontânea e que deve ser assegurada por todos os adultos que possuem vínculo direto ou indireto com a infância. Apesar disto, no momento atual, as crianças têm cada vez menos tempo e espaço para brincar, seja na rua, em casa, nos parques ou, até mesmo, nas escolas.

Segundo Bacchini (2016), Vigotski discutiu sobre a influência da brincadeira, principalmente a do faz de conta, no desenvolvimento das

crianças. O teórico bielorrusso defendeu que, na infância, a brincadeira é a principal condutora do desenvolvimento, visto que é aquela atividade que maior influência exerce no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os temas das brincadeiras, habitualmente, são situações reais, mas, por algum motivo, ainda não podem ser vivenciadas pela criança. Os pequenos, então, criam uma situação imaginária, vivenciando, de forma simbólica, determinadas situações.

O artigo enfatiza que a brincadeira ocorre pela realização dos desejos não-realizáveis. Diz, contudo, que para o bebê e a criança muito pequena a situação imaginária e real não se diferenciam, tudo é real. Quando chegam na idade pré-escolar, a brincadeira tem um elemento novo: a imaginação. Para Vigotski, a brincadeira não é somente uma recordação, mas sim uma reelaboração criativa de experiências e impressões outrora vivenciadas.

A imaginação tem uma íntima relação com a realidade. Bacchini (2016) defende que a atividade criadora humana provém da imaginação. A atividade criadora mantém uma relação com a realidade vivenciada, combinando elementos de experiências anteriores e atribuindo um novo sentido.

No estudo de Bacchini (2016), é destacado que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Desde muito cedo a criança se comunica através de gestos e sons, e depois passa a representar papéis nas brincadeiras, o que faz com que ela desenvolva sua imaginação. Na esteira destas atividades, as crianças desenvolvem também a atenção, a imitação, a memória, entre outras funções. Quer dizer, se apropriam de algumas capacidades de socialização através das relações sociais.

Na pesquisa aqui desenvolvida, fundamentada na teoria histórico-cultural, tenho como objetivo contribuir para a compreensão dos modos de brincar da criança com cegueira no espaço escolar. O presente trabalho é composto por um estudo de campo, no qual busquei especificamente:

1. Analisar a participação de uma criança com cegueira em situação de brincadeira em grupo no espaço de uma escola infantil, durante sessões coordenadas pela pesquisadora e registradas em vídeo.

2. A partir de anotações de campo, fazer apontamentos sobre as condições oferecidas pela escola e pela professora para a atividade de brincar, de forma geral, e para a criança com cegueira, em particular.

Considerando tais objetivo, o texto foi organizado em três capítulos.

O capítulo 1, intitulado “A brincadeira na perspectiva histórico-cultural”, aborda as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Neste capítulo, são tratadas algumas considerações do brincar sob a ótica da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, identificando as contribuições e o potencial destas ideias para a compreensão do desenvolvimento da criança na idade pré-escolar.

O primeiro tópico do capítulo é intitulado: “A formação humana e as funções psíquicas superiores”. Nele, apresentamos as compreensões do psiquismo humano para a perspectiva histórico-cultural. A partir desta perspectiva, entendemos que o desenvolvimento humano é mediado pela atividade, decorrente do processo de socialização e que coloca o homem em vínculo ativo com a realidade.

Como dito, Vigotski defende que a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Compreensão que trouxe a necessidade de construção do segundo subtítulo que compõe o capítulo 1: “O processo de imaginação e o papel do brincar na infância”, no qual é discutido o papel essencial da brincadeira no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. Em seus estudos, o autor bielorrusso indaga como a brincadeira surge e qual o seu papel no desenvolvimento. Entende que a brincadeira é a atividade principal na idade pré-escolar, e não apenas influente. Nessa direção, também são desenvolvidas, neste subtópico, considerações sobre a função imaginativa, entendendo-a como uma função psicológica superior que está ligada à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Destacamos a importância da imaginação para a apropriação daquilo que foi construído pelo homem ao longo da história (cultura).

O capítulo é composto, também, por uma reflexão sobre o desenvolvimento e a educação da criança com deficiência. Nela, as considerações de Vigotski sobre o desenvolvimento e a educação de crianças com deficiência são apresentadas. A ideia é nos aproximar das concepções de

deficiência e de desenvolvimento das pessoas com cegueira que orientaram as análises deste estudo.

No capítulo II, denominado “Procedimentos da investigação: considerações sobre o método”, apresento o método e os procedimentos adotados no trabalho de campo e nas análises. O método está fundamentado nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, e se caracteriza pela análise de um processo em curso, bem como pela análise da emergência do fenômeno (essência). Posturas que permitem ir além das aparências fenomênicas, buscando a explicação do comportamento humano nas relações sociais vivenciadas.

As posturas explicitadas acima guiaram o trabalho de campo realizado a partir do acompanhamento do brincar de uma menina com cegueira. Trabalho realizado durante o ano de 2018 com uma turma de segunda fase do ensino infantil de uma escola pública, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Para a análise dos dados, utilizamos a análise microgenética, que analisa todo o processo investigado de forma minuciosa e qualitativa.

No capítulo III, intitulado “A brincadeira de faz de conta e as experiências vividas por Gabriela”, é abordado o processo de brincar da aluna com cegueira nas relações com os seus pares. As situações analisadas são recortes de episódios selecionados a partir de sessões de brincadeiras desenvolvidas na escola pela pesquisadora. As sessões aconteceram uma vez por semana, com duração de aproximadamente uma hora. O procedimento de tratamento dos dados teve início com o recorte dos episódios de interação de brincadeiras, e o critério para identificação dos episódios foi toda iniciativa de interação que envolvesse a criança com cegueira no momento do brincar.

Por fim, apresento as considerações finais. Nelas, articulamos os objetivos que nortearam a pesquisa com as discussões teóricas empreendidas e os episódios do estudo de campo. Fazemos referências às contribuições, aos limites da pesquisa e às possibilidades que se abrem para novas investigações.

CAPÍTULO I – A BRINCADEIRA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

1.1 A formação humana e as funções psíquicas superiores

A perspectiva histórico-cultural, diferentemente de outras correntes da psicologia, “[...] concebe o psiquismo humano como uma construção social, resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade pela mediação dessa mesma sociedade” (PINO, 1991, p. 38). Segundo Pino (2005), essa apropriação envolve um processo de internalização daquilo que é constantemente (re)produzido ao longo da história social do homem, e que é convertido em algo pessoal no/do indivíduo. Essa conversão implica um processo de mudança, mas sem que se perca completamente aquilo que era antes. Para o autor referenciado, aí está o grande desafio para os pesquisadores que trabalham na perspectiva de Vigotski: “[...] tentar explicar como a cultura, sob todas essas formas em que se apresenta, pode tornar-se constitutiva da natureza humana do homem” (PINO, 2005, p. 94). Algo que, a nosso ver, só pode ser esclarecido pela compreensão dos processos de significação e pelo conceito de mediação semiótica.

Vigotski coloca em questão o problema da psicologia não dialética, a psicologia que era estudada de forma mecânica. Para ele, isso era um entrave para entender o desenvolvimento humano, devido à naturalização e atomização nos enfoques sobre o desenvolvimento. Seguindo os pressupostos dialéticos, Vigotski entende que o grande problema da psicologia tradicional era confundir as esferas naturais e culturais do desenvolvimento, analisando o processo de formação humana de maneira fragmentada. Na visão deste autor, a psicologia deveria assumir o desenvolvimento dos processos complexos como objeto de estudo, superando, desse modo, as concepções tradicionais (MARTINS, 2012).

No início do século XX, os métodos de investigação e os princípios lógicos foram o alvo de pesquisas de Vigotski, já que o autor entendia que as teorias mecanicistas não conseguiam explicar os fenômenos psíquicos.

O movimento de constituição da individualidade humana, segundo os princípios do materialismo histórico dialético, campo epistemológico da teoria

histórico-cultural, é um sistema complexo. Existe uma relação entre o singular e universal que é interceptada por condições mediadoras, sendo este um movimento capaz de desenvolver as funções psicológicas superiores. Acerca disso, Bernardes (2010) diz: “[...] considera-se que a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio das interações sociais promovidas nas atividades humanas em geral vincula-se diretamente a superação da alienação (p. 305)”.

De acordo com Facci (2004), os fundamentos do método criado por Marx enfatizam que as mudanças históricas da sociedade refletem na consciência e nas mudanças do comportamento humano. A autora cita que a história da psiquê humana não é imutável, mas sim que se desenvolve historicamente.

Segundo Martins (2012), Vigotski e a Escola vigotskiana se propuseram a estudar o desenvolvimento das complexas formas culturais de comportamento. Para tanto, foi necessário estudar o desenvolvimento infantil por meio das relações e da interconstituição entre o orgânico e o cultural. Como fruto da tese marxista adotada, Vigotski traz discussões sobre as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores. O autor não encontrou, ao analisar as funções psíquicas superiores, um objeto definitivo de pesquisa. Buscou, na realidade, entender de maneira dialética a centralidade da cultura no desenvolvimento do homem.

Subsidiados na perspectiva histórico-cultural, entendemos que o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social, mediada por instrumentos que se interpõe entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores têm base biológica, porém o seu desenvolvimento parte da “[...] interação dos indivíduos com os objetos construídos pelos seres humanos (FACCI, 2004, p. 66)”.

O conceito de função psíquica teve seu início na biologia e evoluiu ao longo dos anos. Mais tarde, foi denominado como faculdade, e houve estudos que indicavam que estas faculdades poderiam estar associadas aos mecanismos cerebrais, excluindo a ideia que o ser humano era dominado por um ser espiritual. Como indicam Luria (1981) e Leontiev (1978), alguns pesquisadores buscaram entender como essas faculdades funcionavam e onde se encontravam localizadas no cérebro. De acordo com Martins (2012),

enquanto as concepções biológicas apresentavam inúmeras explicações para a questão das funções psíquicas, Vigotski buscava entender sobre o desenvolvimento cognitivo subjugando os mecanismos cerebrais.

As funções psicológicas superiores são a atenção, a imaginação, a memória, a sensação, o raciocínio lógico, a linguagem e o pensamento. A relação estabelecida entre as funções psicológicas superiores e o psiquismo humano como unidade material é o que comporta a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Vigotski não especificou cada função superior de maneira separada, atomística, mas tratou destas como unidade, a fim de compreender o comportamento complexo (MARTINS, 2012).

Vigotski indaga “O que é desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem a modificação do tipo biológico? (VIGOTSKI, 1995. p. 34)”. Afirma, então, que o plano biológico não é substituído pelo social, mas que estes se desenvolvem simultânea e conjuntamente, no entrecruzamento dos processos naturais e culturais.

Segundo Tuleski e Eidt (2017), o conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o mais importante da psicologia para Vigotski. Tal conceito contribui para modificar a concepção tradicional e unilateral que enxerga as funções apenas como aspecto biológico e natural. Para o autor bielorrusso, é necessário considerar o desenvolvimento histórico e cultural das funções mentais, e não as tratar como algo isolado e funcionando apenas mecanicamente.

Adotando o método que analisa o indivíduo em unidade, Vigotski realizou intensas revisões metodológicas no âmbito da psicologia, o que contribuiu para a compreensão do psiquismo como um sistema interfuncional. Para o autor, diferentes funções, como o pensamento e a linguagem, funcionam como unidade.

Conforme apontam Tulesk e Eidt (2017, p. 38):

Vigotski entendia que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve grupos de fenômenos que inicialmente parecem totalmente distintos, mas na verdade estão completamente unidos. É preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções. Enquanto os primeiros se referem às ferramentas materiais e simbólicas que produziram as transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho), os últimos se referem a funções específicas, como memória, percepção, atenção e o pensamento

conceitual, que se transformam valendo-se dos primeiros. Tanto uns, quanto outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.

Para Facci (2004), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é determinado pelas formas históricas e sociais de apropriação da cultura. De modo complementar, Martins (2013) diz que as funções superiores se desenvolvem nas atividades. Tal desenvolvimento encontra-se imbricado aos processos concretos nos quais os indivíduos estão envolvidos.

É central na obra de Vigotski a compreensão da construção social do psiquismo. Essa construção requer processos de mediação. Assim como em outros construtos teóricos do autor, os aportes que sustentam o conceito de mediação partem do pensamento filosófico de Marx e Engels (MARTINS; RABATINI, 2001). A mediação semiótica proporciona a interação entre dois termos em relação. Quando Vigotski menciona mediação, está se referindo ao “[...] sistema de signos e o papel que estes desempenham na relação dos homens com o seu contexto social (TUNES; TACA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p. 694)”.

Em Vigotski, o termo mediação não é simplesmente o elo entre duas coisas. Segundo Martins e Rabatini (2011), a mediação causa transformação por meio da interposição, uma vez que encerra intencionalidades socialmente construídas e promove o desenvolvimento.

Pensar na mediação semiótica implica compreender que a linguagem assume um papel importante para a formação da consciência. Nos construtos de Vigotski, a elaboração teórica da linguagem está ligada à apropriação do pensamento dialético pelo autor. Segundo Cavalcanti (2005), o autor bielorrusso

[...] busca compreendê-la no quadro das relações contraditórias e dialéticas entre um constructo objetivo e racional de significados e uma criação individual e subjetiva de sentidos. Para Vygotsky, a linguagem é desde o início social e ambientalmente orientada e desenvolvida no sujeito por um processo intrapsíquico (p. 190).

A linguagem é uma ferramenta da consciência, que tem como função a construção do pensamento e a comunicação social. Cavalcanti (2005, p. 191) destaca: “[...] Os significados das palavras compõem a consciência individual,

mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, têm um caráter social”. Martins (2011) reforça que a linguagem se apresenta como uma função central nas relações sociais, por ser o principal meio de comunicação entre os seres humanos.

Em seus trabalhos, Vigotski destaca a importância e as interrelações entre o pensamento e linguagem:

[...] a relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se (VIGOTSKI, 2001 p. 111).

Ainda na leitura de suas obras, não se pode deixar de entender a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento:

Isto conduz-nos a um outro incontestável fato de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica na criança, como o demonstraram os estudos de Piaget, é função direta do seu discurso socializado. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem (VIGOTSKI, 2001 p. 141).

Martins (2011), referenciando Vigotski, destaca que “[...] a linguagem é o marco referencial do desenvolvimento cultural do homem, posto que a constituição deste sistema de signos representa (p. 353)”. O desenvolvimento da linguagem representa a formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural.

Para Tunes, Taca e Júnior (2005), os seres humanos transformam o mundo por meio do uso de instrumentos e sistemas de signos. Ao mesmo tempo que o ser humano utiliza esses instrumentos para realizar atividades, seja de cunho teórico ou prático, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas e transformadas. Martins e Rabatini (2011) expõem que “as funções psicológicas se requalificam à medida que ultrapassam a relação

direta e imediata entre estimulação e comportamento pela mediação do signo (p. 353)”.

Zanella (2004), referenciando Vigotski, destaca que a mediação cultural ocupa um lugar central nas explicações sobre o funcionamento e a constituição de todos os processos psicológicos, que são caracteristicamente humanos.

Foi pelo método de análise por unidade que Vigotski deu significação ao signo. Conforme Martins (2012), surge daí a importância conferida ao entendimento do emprego dos signos para o estudo do comportamento especificamente humano.

Fica evidente a centralidade dos signos na formação humana. Os signos são considerados instrumentos psicológicos constantemente produzidos em sociedade. São usados na comunicação entre seres humanos e, portanto, integram e evoluem através da história da humanidade. Outro ponto importante é que signos têm como característica principal o fato de serem reversíveis. Isto é, representam algo tanto para o emissor como para o receptor, tendo seu significado vinculado às vivências pessoais de cada indivíduo (PINO, 2000).

De acordo com Vigotski, o signo possibilita modos de conhecer específicos do homem, já que não há conceito sem atividade semiótica verbal. O conceito tem origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros, passando, posteriormente, a ser de domínio da própria criança. Ao atribuir esse lugar conceitual à palavra, Vigotski toma o significado como foco de consideração (GÓES; CRUZ, 2006).

Em uma investigação pautada na psicologia histórico-cultural, é necessário investigar as pessoas em suas atividades específicas, pois, como exposto, devemos considerar o movimento de significações e apropriação em diferentes contextos sociais. Isso quer dizer que quando olhamos o objeto específico, no caso o sujeito, estamos voltando o nosso olhar para o geral, para a totalidade das relações que esse sujeito participa, direta ou indiretamente. Relações nas quais convergem signos característicos de uma cultura capitalista ocidental (ZANELA, 2004).

Para compreender o processo de constituição do sujeito é necessário analisar, investigar, comparar e relatar as condições sociais, históricas e econômicas que se encontra inserido, e em permanente contato. Cabe,

também, o estudo das atividades das quais esse indivíduo participa e a maneira que, a partir destas, é modificado e modifica a realidade.

Somente a partir do estudo da produção da cultura e da produção cultural dos sujeitos é possível encontrarmos a explicação do funcionamento e do desenvolvimento do psiquismo humano (ZANELA, 2004).

Como já mencionado, as funções psicológicas superiores se desenvolvem na relação com o meio do social, “[...] cujo cerne é a existência de um processo de (re)constituição, no nível individual, de funções originárias do (no) nível social, denominado internalização (ROSSI; ROSSI, 2012, p. 2)”.

Para Martins e Rabatini (2012 p. 354), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores “[...] identifica-se com o processo de internalização de formas de condutas elaboradas na história social, instituindo-se, antes de tudo, como a história de seu próprio desenvolvimento.”

Segundo Cavalcanti (2005), a internalização é um processo interno de transformação dos objetos que os homens entram em interação. Trata-se, portanto,

[...] de uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal (CAVALCANTI, 2005, p. 185)

A internalização deve ser entendida como um processo no qual está presente tanto a conservação como a criação de objetos culturais. Quando o indivíduo utiliza um instrumento cultural e se apropria dele, ele incorpora características de sua individualidade, bem como transforma as capacidades do ser humano e a humanidade como um todo (MARTINS, 2011).

Este processo de internalização tem gênese social e, depois, se torna um processo interno. Começa pela fala, até se tornar pensamento. Vigotski indica que o percurso da internalização não é apenas um processo de transferência de conteúdos da realidade objetiva para o interior da consciência, mas “[...] uma construção ativa do sujeito que transforma, via internalização, os conteúdos externos em conteúdos da consciência” (CAVALCANTI, 2005, p. 189).

Assim, ainda segundo Cavalcanti (2005), para Vigotski, a relação sujeito e objeto não é algo estático e unilateral, mas uma relação que se move dialeticamente.

1.2 O papel do brincar na infância e o processo de imaginação

“Ela brinca daquilo que já vivenciou (filha), daquilo que ainda não pode ser (mãe, médica, professora), daquilo que o código social censura (ladrão, bêbado, sequestrador), daquilo que aspira ser (pai, mecânico, astronauta); e assim por diante”
(GÓES, 2000, p. 123).

Vários autores, apoiados nos estudos de Vigotski, ressaltam que a brincadeira é a atividade principal na idade pré-escolar, o que indica a necessidade de atenção dos psicólogos e pedagogos para o desenvolvimento desta atividade com crianças pequenas (ALBARRAN *et al.*, 2016).

Vigotski (2008), proponente da perspectiva histórico-cultural, dedicou-se aos estudos sobre o brincar. O autor escreveu um texto intitulado “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, no qual faz uma análise profunda sobre a atividade do brincar (PRESTES, 2016).

Neste texto, Vigotski (2008) explicita que a brincadeira é essencial no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. O autor indaga como a brincadeira surge no desenvolvimento infantil, bem como o seu papel nesse processo. Vigotski questiona se a brincadeira é a atividade principal da criança em idade pré-escolar ou apenas uma atividade predominante quando a criança está nesta idade. Em suas considerações, entende que a brincadeira é a atividade principal, e não apenas influente na idade pré-escolar.

Discussões sobre o brincar na idade pré-escolar aparecem em outros textos de Vigotski, tais como em: ⁹“Psicologia Pedagógica” (1926), “Psicologia da Idade Escolar” (1928), “Dicionário Psicológico” (1931), “Imaginação e criação na infância” (1930), entre outros. Para Prestes (2016), as ideias de Vigotski sobre o brincar são atuais para o cenário brasileiro, uma vez que a organização escolar no país caminhou no sentido oposto ao apontado por ele,

“[...] institucionalizando a infância e pedagogizando a atividade do brincar” (PRESTES, 2016, p. 30).

Ainda segundo Prestes (2016), a Revolução Socialista que ocorreu em 1917 possibilitou que pesquisadores e pensadores dialogassem a fim de mobilizar novas ideias acerca da formação humana. Vigotski teve acesso ao que estava sendo produzido no campo teórico de diferentes países, o que permitiu que criasse fundamentos para a nova psicologia e pedagogia. Assim:

As buscas por uma psicologia e uma pedagogia científicas fizeram com que Vigotski deixasse um legado muito volumoso e importante que repercute ainda hoje nos mais diferentes campos do conhecimento. Sem dúvida alguma, a educação, o desenvolvimento cultural da criança e a brincadeira como atividade que guia o desenvolvimento infantil são temas que perpassam alguns de seus importantes escritos (PRESTES, 2016, p. 30).

Elkonin, a partir de observações da brincadeira de suas filhas e fundamentado em textos de Vigotski e Leontiev, dedica-se ao estudo da brincadeira infantil. Baseado em explicações de Vigotski sobre o processo de desenvolvimento infantil, entende a brincadeira como atividade principal das crianças pequenas. Para Vigotski (2002), o brincar é a atividade dominante no período de desenvolvimento pré-escolar, que não desaparece posteriormente, já que se dissemina em atitudes no interior de outras atividades que vinculam o indivíduo e a realidade objetiva (LAZARETTI, 2011).

Segundo Facci (2004, p. 66-67),

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade. Para esses estudiosos, o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev (1987) enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.

Para Pinto e Góes (2006, p. 12), Vigotski “[...] concebe o desenvolvimento como processo cultural e argumenta que todo o

funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais”. Desse modo, na obra de Vigotski, o desenvolvimento é um processo cultural, no qual o humano se desenvolve por meio das relações sociais. A brincadeira é central no desenvolvimento infantil, uma vez que a criança se relaciona com os demais, vivência experiências lúdicas e alarga as possibilidades de compreensão do mundo (PINTO; GÓES, 2006).

De acordo com Lazaretti (2017), os adultos auxiliam as crianças na ação e manipulação dos objetos, inserindo nesta atividade os modos sociais de utilizar determinados instrumentos. Assim, a criança quando brinca “[...] manifesta a substituição aparente de um objeto por outro, o que é um indicativo das premissas evolutivas da brincadeira de papéis sociais” (LAZARETTI, 2017, p. 130). Esta substituição é o princípio da atividade lúdica.

Ao falar sobre o brincar, é necessário trazer considerações sobre a imaginação. A imaginação é uma função psicológica superior, e como qualquer outra função psicológica tem gênese social. O ato de imaginar está ligado à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Desta forma, a imaginação desempenha ações tanto sociais, quanto individuais (SMOLKA, 2009). Assim:

[...] a imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social, integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade social, individual, viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo (SMOLKA, 2009, p. 59).

Rocha (2014), fundamentada na perspectiva histórico-cultural, afirma que “A imaginação é um processo psicológico da mais alta relevância no percurso de humanização tanto na perspectiva da filogênese, quanto na ontogênese” (p. 228). Neste sentido, a imaginação é essencial para a apropriação do que foi construído pelo homem ao longo da história. Por meio dela é possível deslocar-se de experiências concretas e apropriar-se daquilo que ainda não foi vivido ou conhecido. Para Vigotski, “[...] a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia” (VIGOTSKI, 2009, p.25).

Segundo Silva (2006), no século XX, a imaginação foi estudada por diversos campos de produção científica, por exemplo, a psicologia do desenvolvimento, a fenomenologia e a psicanálise. As disputas analíticas sobre realidade, virtualidade, imaginação e imaginário foram se desdobrando de forma nada consensual, em pesquisas envolvendo áreas humanas e sociais (SILVA, 2006).

Inserido nesse debate, Vigotski entende a imaginação como algo diferente da memória e das demais funções, embora defenda que estas atuam em unidade interfuncional. Quer dizer, a imaginação não é desenvolvida de maneira isolada, já que o investimento em qualquer outra função, como linguagem, memória e elaboração conceitual, a afeta e faz o sujeito se desenvolver (ROCHA, 2015).

Assim, o ato de imaginar não se restringe à reprodução de percepções e memórias. Segundo Silva (2006), a imaginação emerge da capacidade de criação do homem, mesmo se baseando em experiências passadas ou em novos elementos.

A atividade criadora é a base de toda construção desenvolvida pelo homem nas áreas objetivas e subjetivas. Tal atividade “[...] depende diretamente da riqueza e da variedade da experiência anterior da pessoa, porque esta experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia (VYGOTSKI, 2009, p. 22)”.

A criação abrange o mundo interior e exterior do sujeito. Vigotski ressalta a relevância desta função para a capacidade humana de modificação do presente, assim como para a capacidade de se projetar para o futuro. Segundo o autor:

O cérebro é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e posições. Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o fazer e incapaz de se adaptar ao amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado para o seu futuro, um ser que contribui para criar e que modifica seu presente (VIGOTSKI, 1998, p. 9).

A atividade criadora é muito ampla, contribuindo para o sujeito gerar algo, adaptar-se, tecer o futuro e modificar o presente. Sendo assim, ela irá se diferenciar em dois tipos: o reprodutivo e o combinatório.

O primeiro deles é reconstituído ou reprodutivo. Está ligado a reproduzir ou repetir comportamentos anteriormente vivenciados e guardados na memória do sujeito. É por meio dessa conservação de experiências anteriores que o homem se adaptará mais facilmente às novas ações que surgirem. Isto se deve à plasticidade orgânica do cérebro (VIGOTSKI, 2009).

O conceito de plasticidade está relacionado às funções superiores, que são especificamente humanas, construídas ao longo da história da espécie e no desenvolvimento de cada sujeito, por intermédio de sua história social (OLIVEIRA, 2010). O cérebro tem a função de conservar experiências anteriores, o que facilita a adaptação a novas vivências/situações.

O segundo tipo de diferenciação é a combinatória e criadora. Diferente do primeiro tipo, o cérebro não reproduzirá a experiência anterior a fim de facilitar as próximas. A partir do que o sujeito apreende do vivido, o cérebro irá combinar e reelaborar de forma criadora e criativa as experiências anteriores, dando origem a novos comportamentos. A imaginação, de acordo com a psicologia, é uma atividade combinadora, baseada na capacidade de recombinar fatos, experiências e imagens do cérebro. Vigotski (1984) refere-se à imaginação apontando que esta função superior possibilita a reordenação dos elementos captados da realidade, organizando-os de maneiras novas e criativas.

Desta maneira, percebemos que a imaginação é algo especificamente humano, que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos. É fundamental destacar que a imaginação é uma função superior capaz de atuar em diversas áreas: culturais, artísticas, técnicas e/ou científicas (CRUZ, 2015).

Acerca disso, como detalha Smolka (2009), comentando Vigotski:

A narrativa, o faz de conta, a brincadeira, a dramatização, o teatro emergem como formas de atividade que possibilitam a apropriação de diversos papéis sociais. Com base na experiência e por meio da linguagem, as crianças inventam situações imaginárias, nas quais podem exercer funções e assumir as mais variadas posições. Essas formas de atividade viabilizam modos de participação das crianças na cultura, tornando possível a elas internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos, relações. No exercício ativo e

imaginativo das práticas sociais, a criança se desdobra em muitos outros, pode ocupar o lugar do outro na relação (p. 99).

O processo de criação evidencia diferentes formas humanas de representações. Na infância, essas formas podem ser observadas por meio das brincadeiras. Quando a criança brinca, ela se expressa e evidencia situações além daquelas vividas no seu cotidiano. A partir da brincadeira, desvela-se questões cognitivas, criações, relações com os pares e demais pessoas (VIGOTSKI, 2009).

Por meio dessas criações, feitas por intermédio do brincar da criança, pode-se observar a ação combinatória e criadora. Quando a criança conta uma história, ou dramatiza situações já vividas, ela não apenas reproduz através da imitação aquilo que ela deseja contar. Na realidade, a criança já é capaz de fazer uma construção de elementos, recombina o velho, para criar algo novo, o que permite que ela desenvolva e, em consequência, crie novos comportamentos (VIGOTSKI, 2009).

Estes novos comportamentos podem ser estimulados pelas escolas por meio das brincadeiras. De acordo com Albarran *et al.* (2016), o processo de criação pode evidenciar diferentes formas de representações do ser humano. Quando as crianças imaginam, elas estão se apropriando dos conhecimentos historicamente produzidos, ao mesmo tempo que estão desenvolvendo a capacidade de transitar “[...] entre o concreto e o abstrato, apropriarem-se do não-presente, do não diretamente apreensível (ROCHA, 2015, p. 143)”.

1.3 O desenvolvimento e a educação de sujeitos com deficiência

Entre as contribuições de Vigotski para pensar a educação, estão aquelas relacionadas à pessoa com deficiência. Nesta pesquisa, aprofundamos nas reflexões do autor sobre a pessoa com deficiência visual, tecidas em um contexto histórico e cultural marcado, como já destacado, por preocupações e, conseqüentemente, efervescência das discussões no campo da psicologia e da pedagogia.

Essas reflexões são de total relevância para pensar o brincar da criança com cegueira, visto que o excesso de leis e discursos sobre educação inclusiva, hoje, carecem de preocupações com as práticas realizadas no âmbito

da escola regular. Os fundamentos postulados pelo autor podem apresentar caminhos para a melhoria, bem como indicações de condições mais propícias para as relações de ensino e aprendizagem com as crianças com deficiência (NUERNBERG, 2008).

São muitas as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação. Quando enfatizamos a defectologia¹⁰, campo que se caracteriza pela busca do conhecimento qualitativo da deficiência, aproximamo-nos do modo que as pessoas com deficiência interagem e constituem o pensamento frente às dificuldades (NUERNBERG, 2008).

Os trabalhos de Vigotski na área da defectologia tardaram a chegar no Brasil. Um primeiro texto veio na década de 1990, em inglês, denominado *The problem of mental retardation*. A versão completa da obra com textos do autor no âmbito da defectologia ficou acessível ao público brasileiro somente no fim da década de 1990 (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

Dentre as contribuições das reflexões de Vigotski no campo da defectologia, destaca-se a caracterização da deficiência em primária e secundária. A deficiência primária é a que se refere ao orgânico. Já a secundária aparece como consequência social da deficiência primária, isto é, considera o modo que o déficit primário é significado, bem como as relações sociais estabelecidas com determinada pessoa a partir disso (CENCI, 2015).

Para Vigotski, o homem é essencialmente social. A formação humana parte, inicialmente, do biológico. No caso da pessoa com deficiência, a superação do déficit orgânico passa pelo cultural. A limitação de um órgão provoca consequência sociais, influenciando as relações sociais que são estabelecidas com a pessoa. Assim, o déficit presente nos órgãos deve se tornar de responsabilidade social, para extrapolar os limites orgânicos (COELHO; BARROCO; SIERRA, 2011).

Vigotski se dedicou ao estudo desta questão, buscando não apenas responsabilidades científicas, mas também transformações políticas na União Soviética. O período pós-revolucionário apresentou diversos problemas. Dentre

¹⁰Nomenclatura usual na época para os estudos com/sobre pessoas com deficiência. As investigações de Vigotski sobre a educação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência são consideradas referências para a constituição da defectologia (CENCI, 2015).

estes, crianças, na sua maioria deficientes, foram deixadas em situações vulneráveis. Em 1929, o teórico bielorrusso criou o Instituto Experimental de Defectologia, para que pudesse estudar mais profundamente questões relacionadas ao desenvolvimento destas crianças (NUERNBERG, 2008). Vigotski propunha uma teoria geral do desenvolvimento humano, por isso buscava entender também o desenvolvimento psicológico das crianças com deficiência. Seu enfoque era o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Nuernberg (2008), outra preocupação de Vigotski era a educação de pessoas cegas, o que é perceptível nos primeiros textos escritos pelo autor sobre a deficiência. Textos que abordavam os princípios da educação para deficientes e o desenvolvimento psicológico de pessoas com cegueira.

No texto “*Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea*”, Vigotski disserta acerca dos caminhos alternativos de desenvolvimento, postulando a importância desses conhecimentos pelo pedagogo:

[...] El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defectolo lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con outros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridade (VIGOTSKI, 1997, p. 17).

Para Vigotski, as crianças com deficiência têm peculiaridades na organização sociopsicológica e necessitam de caminhos alternativos e recursos especiais, embora argumente que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para crianças com ou sem deficiência (GÓES, 2002).

Ainda segundo os escritos de Vigotski, o desenvolvimento psíquico da pessoa com ou sem deficiência é concebido como síntese de múltiplas determinações. Segundo o autor, é nas relações sociais que se dá a formação do que é propriamente humano. Desta forma, para compreender o indivíduo é necessário entender a sua realidade histórica e social (COELHO; BARROCO; SIERRA, 2011).

De acordo com Nuernberg (2008), o conhecimento não é um mero resultado dos órgãos sensoriais, e sim de um processo de apropriação inserido nas relações sociais. Desse modo, para a perspectiva histórico-cultural, são

rejeitadas as orientações educacionais que enfatizam o problema orgânico do sujeito. Como defendem Pinto e Góes (2006, p. 12): “Se a criança com déficit intelectual apresenta dificuldades para desenvolver elaborações abstratas ou generalizantes, justamente por isso a escola deveria educá-la visando elevar suas formas de pensamento”.

Nesse sentido, como diz Vigotski:

O desenvolvimento não é uma simples função do tempo, inalterável proporcionalmente à quantidade de anos vividos pela criança. A mudança ao longo do desenvolvimento não corresponde diretamente ao curso cronológico do tempo. Desenvolvimento é uma função complexa do tempo, relacionada a seu curso por interdependências extremamente complexas, específicas e alternáveis. O curso do desenvolvimento infantil em nada lembra o movimento regular e gradual do ponteiro do relógio que marca o tempo. O processo de desenvolvimento diferencia-se pelo caráter rítmico ou cíclico de seu transcurso. Ele não representa um movimento que segue em uma única linha reta, mas lembra muito mais uma curva ondulada, a ascendência e a descendência da qual podem simbolizar um caráter específico e rítmico desse processo que nunca transcorre com o mesmo tempo, mas manifesta constantemente alternância de períodos com movimentos rápidos e vagarosos, intensos e amenos, progressivos e regressivos (VIGOTSKI, 2001, p. 151-152).

A deficiência, segundo Vigotski (1997), altera a relação do homem com o mundo, já que o déficit influencia o modo que os outros vão se relacionar com a pessoa com deficiência. Para o autor, a deficiência não é o principal fator de um desenvolvimento limitado, mas sim o modo como a sociedade enxerga esta pessoa. A obra de Vigotski, como já mencionado acima, permanece atual, pois tenta explicar o humano e suas possibilidades (COELHO; BARROCO; SIERRA, 2011).

Um dos temas ligados à defectologia é o de compensação. Em Pletsch (2015, p. 20), o conceito é definido como “[...] uma estratégia para criar condições e estabelecer interações que possibilitem o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência”.

É possível identificar ideias sustentadas por Vigotski sobre compensação. Uma dessas ideias é sobre a unidade de leis que regem o desenvolvimento humano. Para ele (VIGOTSKI, 1997), a lei fundamental do desenvolvimento é igual para todos, mesmo com o funcionamento psicológico diferente. O autor recusa a ideia de um desenvolvimento evolutivo, linear, e defende que o desenvolvimento ocorre em um curso dialético.

Outra ideia discutida pelo autor é a de que a deficiência não é apenas um problema, mas, também, uma fonte de forças que impulsiona o desenvolvimento. Assim, quando o educador percebe as possibilidades da criança, perspectivas se abrem para pensar além da deficiência (DAINEZ, 2014).

Segundo Vigotski, é na vida social que a criança desenvolve as funções superiores. Os sujeitos com diferenças no desenvolvimento são capazes de aprender, uma vez que o grupo social é a fonte do desenvolvimento compensatório.

Entender o processo de compensação é fundamental para refletir sobre o desenvolvimento de indivíduos com deficiência. Esse processo se faz presente em qualquer ser humano. No homem, ocorrem compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui outro, ou realiza as mesmas funções. Mas, segundo Góes (2002, p. 99),

[...] para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sociopsicológicas, que são distintas (embora possam ser vistas como análogas) das orgânicas. No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das nas relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura.

Desta forma, o desenvolvimento se institui com base na qualidade dessas vivências. Segundo Góes (2002), a compensação não é uma instância complementar no desenvolvimento da criança com deficiência, devendo ser assumida como central na formação desse sujeito.

Para Padilha (2000, p. 206), “[...] O deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social.” O modo como a sociedade enxerga a deficiência do indivíduo e a significa pode favorecer ou não caminhos para a criança com deficiência na superação sociopsicológica.

Quando o sujeito estudado é uma criança com cegueira, é necessário compreender a compensação, uma vez que a criança se apoia na cooperação da pessoa vidente, e utiliza a visão do próximo. Visão que permite ampliar experiências e se apropriar significativamente do mundo (GÓES, 2002).

CAPÍTULO II- CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

O arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa é a teoria histórico-cultural, o que exige uma postura investigativa que busca conhecer a realidade em seu movimento histórico, investigando a essência do fenômeno. Assim, almejo compreender o brincar de uma menina com cegueira, que no ano de 2018 frequentou uma turma de segunda fase do ensino infantil de uma escola pública no interior de São Paulo.

2.1 Princípios e Método de Análise

Vigotski (1924/1927) demonstrou preocupação em relação ao método de pesquisa em psicologia e dedicou-se desde as primeiras até as últimas produções a explicitar esta problemática. Devido à importância que deu ao método era considerado não só um estudioso de questões psicológicas e de linguagem, como também um metodólogo. Segundo Zanella (2007), Vigotski deu grande importância em superar a crise da psicologia mecanicista. Para isto, considerava necessária a criação de uma psicologia geral que utilizasse pressupostos dialéticos e analisasse o indivíduo em unidade.

Ao estudar um fenômeno de acordo com a teoria adotada é necessário entender que este está em um processo de mudança continuamente, como algo histórico, uma vez que a matriz teórica da perspectiva histórico cultural é o materialismo histórico e dialético.

Nessa perspectiva, toda e qualquer análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõe o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam, tanto os determina quanto é determinante do todo composto. Esta premissa se contrapõe a ideia de que a ordem dos fatores não altera o produto, assim como a expressão de que o todo é a mera soma das partes. Ao contrário, todo e partes unificam-se e singularizam-se, pois, o todo se apresenta de alguma forma na parte que o institui e que por este é instituído. Portanto, ao se isolar os elementos, inevitavelmente os fenômenos são reduzidos, o que leva a uma análise estéril equivocada (ZANELLA, *et all*, 2007 p. 28).

A teoria fundamentada por Marx e Engels buscava entender de maneira mais enfática a sociedade em que viviam, sociedade esta que testemunhava o crescimento de fábricas e indústrias, dos meios urbanos e em

consequência disto, desigualdades sociais. Devido ao momento histórico e social os autores propuseram um sistema coerente denominado materialismo histórico/dialético, que tinha por objetivo discutir cientificamente as leis gerais da natureza e sociedade. O principal fundamento desta teoria está relacionado a dialética, partindo do pressuposto de que os fenômenos se encontram vinculados uns aos outros, estão em constante desenvolvimento e são mutáveis, não podendo ser estudado de maneira isolada à sua história social e material. Para Alves (2017) esta matriz defende que o fenômeno está em movimento, portanto não é estático.

Desta maneira, para Vigotski (2000) é necessário ir a gênese das funções em questão, e buscar construir todo o processo histórico para compreender o fenômeno. Para fazer pesquisas utilizando este método, é necessário entender que a descrição é importante por revelar a aparência, porém não dá conta de revelar o real, precisando ser complementada pela explicação, permitindo a compreensão de sua essência ou aspecto interior (BARCA, 2017).

Assim, para Vigotski a escolha do método irá determinar a maneira de perceber um fenômeno, para ele, “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VIGOTSKI 1984, p. 74).

Trata-se de uma visão abrangente, à qual ele vincula a possibilidade de vários tipos de investigação e diretrizes metodológicas amplas que buscam atender a duas teses fundamentais: de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções. [...] Tendo em vista a crença no papel fundante das relações sociais, o autor concebe o estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura – nas experiências coletivas e práticas sociais – e como produtor-intérprete de sistemas semióticos. [...], portanto no que concerne ao método, a investigação não pode descolar-se de uma visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente (GÓES 2000, p. 12).

A abordagem metodológica de construção de dados desta pesquisa foi baseada na análise microgenética. Segundo Góes (2000 p. 13) “esta análise se orienta para os detalhes das ações; para as interações e cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre microeventos e

condições macrossociais”, contemplando os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, uma vez que se analisa todo o processo investigado de forma minuciosa e qualitativa (OLIVEIRA, 2002).

Ainda para GÓES (2000) a análise microgenética é um processo de construção de dados, que se atenta para às minúcias dos acontecimentos, valorizando cada detalhe que a situação apresenta. Por meio desta abordagem, é possível examinar o papel do outro nas ocorrências de regulação do comportamento do sujeito.

Assim, utilizar o método de Vigotski é reconhecer no presente aspectos do passado e conhecer as especificidades de cada sujeito que estão em movimento., “... pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada” (ZANELLA *et al*, 2007 p. 29).

2.2 Procedimentos

Esta pesquisa envolveu o acompanhamento minucioso, durante sessões coordenadas pela pesquisadora e registradas em vídeo, de atividades de brincadeira de faz de conta de uma menina com cegueira de cinco anos e seus colegas, com o objetivo de compreender os modos de brincar desta criança no espaço escolar.

Inicialmente, foram realizadas visitas a algumas instituições para conhecer crianças com cegueira que frequentam a educação infantil e que poderiam participar da pesquisa. Foram realizadas reuniões no Núcleo de Educação Especial (NUMAP)¹¹ em Piracicaba- SP, no Centro de Prevenção a Cegueira (CPC) em Americana - SP e no Departamento de Educação de São João da Boa Vista - SP.

O projeto foi submetido a Plataforma Brasil, junto a um projeto de pesquisa denominado: “Relações de ensino e as condições de formação de sujeitos cegos e com baixa visão em um mundo visual: o valor das palavras”. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 84372118.0.0000.5507) em 25 de abril de 2018, parecer n. 2.619.835.

¹¹ O Núcleo de Educação Especial – Piracicaba SP

2.2.1 A escola e os sujeitos da pesquisa

O departamento de Educação da cidade de São João da Boa Vista-SP sinalizou que havia uma criança cega em uma escola tradicional da cidade, de ensino infantil. Entrei em contato por telefone com a diretoria da escola para saber a possibilidade em realizar a pesquisa e esta informou que era necessária uma autorização do departamento de educação e dos responsáveis pela criança. A diretoria da escola se mostrou muito interessada na pesquisa, uma vez que nunca haviam trabalhado com uma criança cega anteriormente e estavam aflitos por não saberem como prosseguir.

A diretora me convidou para conhecer a escola e também conhecer a criança que poderia fazer parte da pesquisa. Por meio do site da prefeitura de São João da Boa Vista-SP foi possível extrair a informação de que a infraestrutura da escola é composta por: alimentação escolar para todos os alunos; água filtrada; energia da rede pública; esgoto da rede pública; lixo destinado a coleta periódica; acesso à internet. A escola contém os equipamentos: televisão; videocassete; DVD; impressora; câmera fotográfica; câmera filmadora. A escola tem: quatro salas de aula; vinte e três funcionários; cozinha; parque infantil; área verde; banheiro dentro do prédio; banheiro adequado a educação infantil; sala de secretaria; refeitório; despensa; pátio coberto e almoxarifado.

Assim, foi-me apresentado Gabriela¹², 5 anos e três meses, cega, com diagnóstico de retinopatia da prematuridade, sem atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Gabriela havia iniciado os estudos nesta escola há aproximadamente dois meses, frequentou uma creche de ensino integral no ano anterior.

Os critérios utilizados para seleção foram:

- a) ter diagnóstico de deficiência visual
- b) estar matriculado regularmente em uma escola de educação infantil.

Foi providenciada a autorização do departamento de educação, direção da escola e do responsável legal da criança. No Termo de Consentimento Livre

¹² O nome utilizado é fictício afim de preservar a identidade da criança e família.

e Esclarecido foi solicitada a autorização para realizar filmagens e gravações das brincadeiras.

Obtida a concordância das partes foi realizada uma reunião com a professora da sala de Gabriela a fim de justificar a importância da pesquisa e apresentar os objetivos da mesma. Em seguida foi realizado um agendamento com dias e horários previstos para o acompanhamento das atividades de brincadeira realizadas no contexto escolar.

A sala de aula de Gabriela é composta por seis mesas redondas nas quais cabem cinco alunos em cada uma. Os alunos têm lugares fixos, e quando a professora sente necessidade troca-os de lugar, devido à falta de bom comportamento e atenção.

Estudam com Gabriela vinte e cinco alunos com a média de idade de cinco anos, sendo doze meninas e treze meninos. Durante a pesquisa houve transferência de dois alunos para outras escolas. Esta escola funciona em período integral. Os responsáveis que trabalham têm o direito de deixar as crianças na própria escola no contraturno escolar. Cada sala de aula possui duas professoras, uma para o período da manhã e outra para o período da tarde. Nesta pesquisa foi observado apenas o período matutino. No período da tarde os alunos podem passar pelo reforço escolar, ter aula de dança, teatro e esportes. Não foram realizadas observações e filmagens no período da tarde. Gabriela permanece na escola em período integral, porém as terças-feiras frequenta no contraturno escolar uma escola estadual que oferece o ensino de braile.

Foi conversado com a professora para que observássemos um momento de brincadeira na sala de aula, mas esta indicou que era melhor eu retirar algumas crianças da sala para realizar a atividade. A professora de Gabriela é recém contratada nesta escola e não teve experiências com crianças cegas anteriormente. O horário escolar de Gabriela é das 7:30h às 11:30h e é organizado semanalmente da seguinte forma:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
Chamada e Quantos somos	Chamada e Quantos somos	Chamada e Quantos somos	Chamada e Quantos somos	Chamada e Quantos somos
Contação de História e Correção do Dever de Casa	Atividade de Colagem e Correção do Dever de Casa	Contação de História e Correção do Dever de Casa	Atividade de Colagem e Correção do Dever de Casa	Contação de História e Correção do Dever de Casa
Intervalo para Lanche Pátio/Parque infantil	Intervalo para Lanche Pátio/Parque infantil	Intervalo para Lanche Pátio/Parque infantil	Intervalo para Lanche Pátio/Parque infantil	Intervalo para Lanche Pátio/Parque infantil
Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
Retorno para Sala/ Exercício/ Tempo Livre	Retorno para Sala/ Exercício/Retirada das crianças escolhidas pela professora para brincar com a pesquisadora.	Retorno para Sala/ Exercício/ Tempo Livre	Retorno para Sala/ Exercício/ Tempo Livre	Retorno para Sala/ Dia livre para levar brinquedos e irem ao parque.
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Dormir	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir

Vale ressaltar que a rotina de sala de aula não inclui a brincadeira todos os dias, apenas no dia do brinquedo que ocorre todas as sextas-feiras. No tempo livre dos alunos que ocorriam no término das aulas, nas sextas-feiras, os alunos são levados para o parque infantil ou brincam de massinha de modelar.

A escolha dos alunos para serem retirados da sala para o momento do brincar foi realizada pela professora, a mesma escolhia crianças com bom comportamento e que já haviam terminado a atividade e crianças que não tinham bom comportamento e eram agitados em sala, o extremo ocorreu para que a sala de aula ficasse tranquila para a atividade do dia.

Além de Gabriela, participaram das observações: Dênis, Douglas, Gustavo, Isa, Júlia, Luíza e Manu (todos os nomes são fictícios). Todas as crianças são videntes, estudam na mesma sala de Gabriela e participam do período integral junto com a criança. A cuidadora de Gabriela também participou das brincadeiras, ela está cursando o primeiro ano de pedagogia em uma faculdade particular da cidade e também não teve experiência com crianças cegas anteriormente. A cuidadora acompanha Gabriela em todas as atividades escolares, sejam elas pedagógicas ou de cuidados pessoais. Quando Gabriela está em sala de aula e não necessita de cuidados, a professora solicita que a cuidadora a ajude com alunos que apresentam dificuldades escolares.

2.2.2 Filmagem das sessões de brincadeira

Para registro, transcrição e análise das brincadeiras foram utilizados diário de campo, câmera filmadora e computador. As sessões transcritas obedecem a uma sequência temporal. As sessões, que duravam uma hora e eram gravadas em vídeo, ocorreram uma vez por semana, no intervalo para lanche, durante o período de março a junho de 2018, com interrupção para ensaios de festas comemorativas (Festa da Páscoa, dia das Mães). No total, foram acompanhados dezesseis dias de brincadeira de Gabriela, totalizando 872 minutos de filmagem. A filmagem era realizada pela pesquisadora e esporadicamente pela cuidadora de Gabriela. As observações das brincadeiras eram transcritas e eram juntadas às anotações do diário de campo. Após leitura das transcrições e anotações realizadas eram selecionados episódios que permitiam a análise das interações de Gabriela durante as brincadeiras realizadas.

Para filmar a brincadeira, as crianças foram levadas até uma área verde atrás da escola, pátio, parque infantil e em uma ocasião que estava chuvoso foi realizado dentro de sala de aula.

2.2.3 Observações com registro em diário de campo

Foi observado o brincar de uma criança com cegueira em uma escola de ensino infantil. Assim como no estudo de Pinto e Góes (2006) a pesquisadora buscava encorajar o envolvimento do grupo nas brincadeiras, porém não estabelecia qualquer plano de condução das brincadeiras, apenas disponibilizava objetos para que a mesma acontecesse.

As observações ocorreram inicialmente em sala de aula a fim de criar vínculo com Gabriela e as demais crianças. Foram observadas duas terças-feiras, no horário da atividade de colagem e correção do dever de casa. Algumas crianças se mostraram curiosas frente a minha presença e outras indiferentes.

Após as observações de familiarização, se iniciaram as filmagens que ocorriam em ambiente externo a sala de aula. Durante as filmagens, eram focadas brincadeiras em que Gabriela compunham situações no plano

imaginário. A escolha dos episódios foi realizada de acordo com os objetivos da pesquisa. As observações/filmagens ocorreram uma vez por semana, com duração de aproximadamente uma hora. Logo após o material transcrito, foi lido, juntado aos apontamentos feitos em campo e organizados em dois eixos temáticos:

1. Modos de participação de uma criança com cegueira em situação de brincadeira em grupo no espaço de uma escola infantil: refere-se a seis episódios selecionados do corpus.

2. Condições oferecidas pela escola e pela professora para a atividade de brincar: refere-se a apontamentos sobre as condições oferecidas pela escola e pela professora para a atividade de brincar, de forma geral, e para a criança com cegueira, em particular.

CAPÍTULO III: A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA E AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR GABRIELA

As sessões aconteceram uma vez por semana, sendo que duas delas foram sessões de familiarização. Conforme já anunciado apresento dois eixos de análise.

1. Modos de participação de uma criança com cegueira em situação de brincadeira em grupo no espaço de uma escola infantil.

2. Condições oferecidas pela escola e pela professora para a atividade de brincar.

3.1 Modos de participação de uma criança com cegueira em situação de brincadeira em grupo no espaço de uma escola infantil

Os episódios apresentados a seguir revelam o papel do outro (adulto ou outra criança) no processo de desenvolvimento das brincadeiras com Gabriela. Em todos os episódios vemos como a linguagem e a mediação social vão operar para a significação e para a entrada de Gabriela no mundo imaginativo. Os episódios revelam também os caminhos alternativos oferecidos socialmente para Gabriela superar a ausência da visão.

3.1.1 Episódio 1: “Cerca não é mercado”.

Trata-se de um episódio ocorrido no dia 20/03/18, no pátio¹³ da escola.

Início: 10:30h

Término: 11:30h

A tarefa do dia era escrever a letra “l” e o número “2” várias vezes no caderno. Gabriela apenas ficou na mesa esperando dar o horário de saída da sala. Pedi para a professora realizar um momento de brincadeira com ela para que eu pudesse observar. A professora indicou que eu buscasse alguns

¹³ Anexo A

brinquedos e que retirasse algumas crianças da sala e fizesse o que eu precisava fora da sala de aula.

Cinco crianças, que haviam terminado a tarefa, foram indicadas pela professora para seguirem com Gabriela, a pesquisadora e uma cuidadora para o pátio. Quatro meninas (Isa, Júlia, Isa e Manu), incluindo Gabriela e um menino (Gustavo). Todas estavam curiosas perguntando aonde iriam:

*Gabriela: “O que você está fazendo?” (falando com a cuidadora).
Cuidadora: “Vamos no pátio agora”.*

O pátio tem amarelinhas pintadas no chão, uma minicozinha e bola. Sentamos no pátio para que eu explicasse o porquê de estar ali.

*Pesquisadora: “Oi pessoal, tudo bem?”
Todos: “Tudo”
Pesquisadora: “Eu trouxe vocês aqui um pouquinho, acompanhada da C. (cuidadora) para que vocês possam usar o pátio para brincar”.*

As crianças gritam:

*Todos: “EHHHH” (e erguem as mãos, incluindo Gabriela).
Manu: “Mas pode brincar de qualquer coisa?”
Pesquisadora: Pode, mas hoje não iremos no parquinho, ficaremos só no pátio.
Luíza: “Tia, pega a panelinha?”*

Foi solicitado que C. pegasse, pois fica em uma brinquedoteca. Isa deu a mão espontaneamente para Gabriela e foram em direção a cozinha. Todas as meninas ficaram em volta da cozinha e Gustavo não participou das brincadeiras de faz de conta. Ficou chutando bola e correndo durante o tempo todo. A cuidadora chegou com as panelinhas e distribuiu uma para cada criança deixando o restante no chão.

*Manu: “Tia não tem espaço”
C. “Tem sim, dá pra todas brincarem”
Gabriela: “O que tem aqui” (a cuidadora chega mais perto para explicar).
C. “Gabi, é uma panelinha, igual à que a mamãe usa pra fazer comida”
Manu: “Tia a Gabi ta derrubando tudo” (Gabriela estava derrubando as panelinhas no chão, pois estava passando a mão para senti-las)*



Figura 1: Fotografia de Gabriela manuseando os utensílios da cozinha de brinquedo

C. “Manu ajuda a Gabi brincar e Gabi, cuidado que as meninas estão aí”

Isa: “Tia, a minha mãe lava louça em casa e na minha vó”

Isa: “Vou lavar aqui”

Como a cuidadora estava interferindo muito na relação de Gabriela com as outras crianças, peço para ela deixar Gabriela um pouco mais livre, para observar como ela brinca.

Manu: “Pega lá” (falando com Isa)

Pesquisadora: “Pega o que Manu?”

Manu: “Isa, pega a alface”

Isa: “Onde?”

Manu e Júlia: “No mercado”

Pesquisadora: “Onde fica esse mercado?”

Manu: “Ali, na cerca”

Gustavo continuava jogando bola. Isa pega na mão de Gabriela e chama Júlia para irem ao mercado.

Gabriela: “Que”?

Isa: “Pega na minha mão filhinha, vamos no mercado”

Gabriela: “Onde?”

Isa: “Finge que a cerca é um mercado” (falou baixinho para Gabriela)

Gabriela: “Não, cerca não é mercado”

Isa: “Só finge, chegamos”

Isa solta da mão de Gabriela e a coloca para segurar em seu braço e demonstra estar empurrando um carrinho de supermercado. Isa escolhe uma das folhas do chão e leva para Manu, volta a ficar de mãos dadas com Gabriela. Gabriela acompanha os movimentos de Isa.

Manu: “Você trouxe alface? Era para trazer tomate”.

Isa: “O tomate estava caro”

Gabriela continua de mãos dadas com Isa, as duas sentam no chão, após alguns minutos a pesquisadora indica que devem voltar para a sala.

Análise

O episódio ilustra como as crianças se envolvem simbolicamente na brincadeira montando rapidamente uma situação imaginária a partir de experiências vividas/percebidas por elas na vida real. Conforme apontado por Vigotski (2009) quando a criança brinca ela não apenas reproduz situações de seu cotidiano, mas vai além deste. De acordo com Pinto e Góes (2006) a situação de brincadeira livre mediada por adultos é uma atividade favorável para o desenvolvimento das crianças.

Manu fica irritada com Gabriela porque está derrubando utensílios na cozinha e logo pede para a cuidadora intervir. Ela não se dirige diretamente à Gabriela, o que mostra a dependência do adulto para resolver a situação. A cuidadora incentiva Manu para que ela ajude Gabriela a brincar. Manu se volta para Isa para prosseguir a brincadeira.

A participação de Isa é fundamental para envolver Gabriela na brincadeira. Ela encoraja, propõe a ida ao mercado. Pega na mão de Gabriela, incentivando-a a participar. O processo de envolvimento de Gabriela na brincadeira vai se desenrolar a partir da mediação simbólica de Isa, que usa a

linguagem para incentivá-la a participar. Conforme apontado por Martins e Rabatini (2011) “...as funções psicológicas se requalificam à medida que ultrapassam a relação direta e imediata entre estimulação e comportamento pela mediação do signo (p. 353)”

Isa insiste, indicando pelas palavras uma relação imaginária de relação mãe-filha: *“Pega na minha mão filhinha, vamos no mercado”*. Quando percebe que Gabriela não adere à brincadeira explica: *“Finge que a cerca é um mercado”*. E ainda diante da negação de Gabriela (*“Não, cerca não é mercado”*), que se mostra ainda presa à situação imediata-concreta. Isa busca outros elementos para provocar a imaginação de Gabriela: *“Só finge, chegamos” (Isa solta da mão de Gabriela e a coloca para segurar em seu braço. Demonstra estar empurrando um carrinho de supermercado).*

Percebe-se assim, um movimento, no episódio apresentado representado por Isa, para trazer Gabriela para a brincadeira que estão envolvidas. Isa e Manu foram fundamentais na brincadeira e envolveram Gabriela. Elas criaram ações imaginativas como: *“Ir ao mercado”*, *“Pega na minha mão filhinha”*. Mesmo que Gabriela mostre-se ainda presa à situação concreta ela está inserida na atividade pelo grupo, o que a leva a participar.

As ações desempenhadas pelas meninas revelam como atividades vividas no cotidiano são reproduzidas na brincadeira. Isa fala: *“Tia, a minha mãe lava louça em casa e na minha vó”, “Vou lavar aqui”*. Com essa introdução é criada uma situação imaginária. Nota-se certa dependência de Gabriela para com a sua cuidadora, contudo a criança passou a se relacionar com as outras crianças quando a cuidadora se retirou da brincadeira.

Podemos nos perguntar qual foi a diferença nos modos de brincar que distingue Gabriela das demais crianças? Gabriela mostra a necessidade de manusear os objetos/brinquedos, enquanto as demais crianças se orientam pela visão. Gabriela demonstra uma certa dificuldade para iniciar a brincadeira de faz de conta. Ela demora para se desprender da situação concreta-imediata. No entanto, se deixa envolver pelas sugestões de Isa *“Só finge, chegamos (Isa solta da mão de Gabriela e a coloca para segurar em seu braço e demonstra estar empurrando um carrinho de supermercado).*

Destaco aqui, a importância da linguagem, da palavra para que Gabriela se desprenda do real e passe a imaginar, participando da brincadeira de faz de conta. Para Vigotski a linguagem é um signo por excelência. É a partir das relações estabelecidas nos diálogos da brincadeira que Isa procura chamar Gabriela para passar da situação concreta para a imaginação.

No próximo episódio, ocorrido em um dia posterior, vemos o envolvimento maior de Gabriela na situação imaginária.

3.1.2 Episódio 2: “Salada de Pedra”

Trata-se de uma atividade ocorrida no dia 27/03/18, no espaço verde da escola.

Início: 10:30h

Término: 11:30h

Neste dia Gabriela e quatro meninas (Manu, Isa, Luíza e Júlia) foram acompanhadas pela cuidadora até o pátio. O pátio estava sendo usado por uma professora, então o espaço utilizado foi um espaço verde¹⁴, atrás das salas de aula. O espaço é cercado e gramado. Foi disponibilizado cinco bonecas, um carrinho e um fogão para as crianças.

Cuidadora: “Vamos lá Gabi”?

Gabi: “Onde”?

Manu: “Vamos lá no pátio de novo”.

Pesquisadora: “Manu, hoje não vamos naquele pátio, vamos atrás da sala”. Vocês já foram lá”?

As crianças e Gabriela respondem que sim.

Pesquisadora: “Então, hoje vamos ficar aqui porque tem uma professora que está usando o pátio. Sentem aqui no chão (todas sentaram). Eu trouxe boneca, um carrinho e um fogãozinho”.

Fui distribuído um brinquedo para cada criança, Gabriela ficou com a boneca, Manu com o carrinho, Isa com outra boneca, Luíza e Júlia ficaram com o fogão e duas panelinhas.

¹⁴ Anexo A

Manu: “Eu não quero o carrinho, eu quero a boneca”.
Pesquisadora: “Manu, você pode brincar com suas amigas, conversa com elas”.
Manu: “Isa, troca comigo”?
Isa: “Ah não, não quero o carrinho”.
Cuidadora: “Da para todo mundo brincar, vamos dividir”?
Isa: “Tó Manu” (entrega a boneca para Manu).
Isa: “Quer brincar Gabi”?
Gabi: “Quê”?
Isa: “Quer brincar”?
Gabi: “Hã, quero”.
Manu: “Posso brincar com vocês”?
Isa: “Pode”

Neste momento, a cuidadora pede para que possa fazer seus minutos de descanso. Luíza e Júlia estão brincando com o fogão e algumas folhas.

Cuidadora: “Gabi, vou tomar meu lanche e já volto, fica brincando com as meninas”.

Gabriela fica em silêncio.

Luíza: “Quer comidinha filha”? (se dirige para Júlia)
Júlia: “Quero sim”.
Luíza: “O que você quer”? (continua a interagir com Júlia)
Júlia: “Macarrão com salsicha”.

Luíza coloca as folhas dentro de uma panelinha e as coloca em cima da boca do fogão. Ao lado estão brincando Isa, Manu e Gabriela. Gabriela está passando a mão na boneca e não conversa com Isa e Manu.

Manu: “Tia, cadê a tia C.”?
Pesquisadora: “Foi fazer o horário de lanche e já volta.”
Isa: “Manu, olha aqui”

Isa mostra um risco de caneta na boneca. Manu está fazendo ninar a sua boneca.

Manu: “Eu tenho umas bonecas assim, minha irmã riscou tudo.”
Pesquisadora: “Fala pra Gabi, o que você está mostrando para a Manu.”

Pesquisadora intervém para que as crianças insiram Gabriela no contexto, uma vez que ela não podia o que Isa mostrava.

Isa: “Gabi, alguém pintou de canetinha sabe, aí deixou tudo verde a cara da boneca”.

Gabriela: “Hum”

Gabriela fica em silêncio.

Isa: “Gabi, vamos passear”?

Gabriela: “Pegar alface”?

Isa: “Ah, pode ser vai”.

Manu: “Vou junto”.

Gabriela joga a boneca no chão e pede o carrinho. Isa pega na mão esquerda de Gabriela e Manu na mão direita. Gabriela solta a mão de Manu e pede o carrinho novamente. Manu o pega e dá em sua mão.

Gabriela: “Vamos de carro.”



Figura 2: Fotografia de Gabriela manuseando o carrinho de brinquedo.

Pesquisadora: “Onde vocês vão de carro”?

Gabriela: “No mercado” (dá risada)

Pesquisadora: “Esse mercado fica aonde”?

Meninas: “Ali tia” (apontam para uma árvore que tem perto do gramado).

Gabriela, Manu e Isa vão até o mercado e voltam com folhas na mão (Isa deu a folha na mão de Gabriela para ela trazer). Sentam no chão perto de Luíza e Júlia, que ainda estavam brincando de comidinha. As meninas (Isa e Manu) orientam para Gabriela sentar também.

Isa: “Deixa eu pegar uma panelinha”

Manu: “Aqui tem”

As meninas formam um círculo, porém com dois grupos brincando separadamente.

Gabriela: “Que isso”?

Isa: “Uma panelinha, ó” (Isa pega na mão de Gabriela e coloca na panelinha)

Gabriela: “O que você ta fazendo”?

Isa: “Comida”

Manu estava ninando a boneca novamente.

Gabriela: “Que comida”?

Isa: “Uma saladinha”

Manu: “Mamãe, faz saladinha pra minha filhinha (e aponta pra boneca)”.

Gabriela: “Salada de que”?

Isa: “Saladinha de pedrinha, gosta”?

Gabriela: “Ah não, é pedra”

A pesquisadora insiste.

Pesquisadora: “Conta pra Gabriela como é feita essa salada Isa”.

Isa: “É assim, eu coloquei folha e pedrinha na panelinha, aí mistura e ta pronto”.

Isa: “É de mentira, você quer”? (Falando com Gabriela)

Gabriela: “Quero”

Isa: “Então tó”

Isa da a “salada” na mão de Gabriela que começa a manusear:

Gabriela: “Pronto, comi”.

Isa: “Aí Gabi!”

Gabriela fica em silêncio.

A cuidadora volta de seu horário de lanche, as crianças juntam os brinquedos (Gabriela pega uma boneca com a ajuda da cuidadora) para retornar à sala.

Análise

Inicialmente as meninas disputam os brinquedos (bonecas e carrinhos), mas a partir das intervenções da pesquisadora Isa cede a boneca para Manu, que não queria o carrinho e, convida Gabriela para brincar. Gabriela aceita o convite e Manu também se interessa pela brincadeira, perguntando se pode brincar junto.

Vemos o papel importante representado por Isa no grupo, que neste episódio, assim como no anterior, chama as demais crianças para a brincadeira de faz de conta.

A necessidade de alguém que introduza e amplie os acontecimentos na brincadeira foi apontada por Pinto e Góes (2006), em estudo realizado sobre o brincar de crianças com deficiência, quando observaram que a participação do adulto ou de outras crianças sem deficiência era essencial para “...encorajar a criança (com deficiência) a fazer ou atender a convites de brincadeira em parceria, e para ampliar os diálogos quando a brincadeira estava em andamento”(p. 19). As autoras observaram que “... em algumas brincadeiras a participação de Marta [...] foi fundamental para tornar as composições mais articuladas entre parceiros, sustentar diálogos de personagens e complexificar as ações imaginativas” (p. 20). Essa atitude de Marta se assemelha à de Isa neste grupo de crianças. Isa, assim como Marta, não tem nenhuma deficiência. No episódio relatado acima, Isa ajuda Gabriela a entrar na brincadeira explicando o conteúdo da salada, que Gabriela não vê e, que é composta de “...folha e pedrinha na panelinha”. Indica também que:” É de mentira, você quer?”. Assim, Isa opera ampliando o diálogo e encorajando Gabriela a participar.

O episódio mostra Gabriela se desprendendo da situação concreto-imediate mais rapidamente do que no episódio anterior. O convite de Isa para passear é suficiente para Gabriela imaginar a situação de comprar alface: “*Isa: Gabi, vamos passear? Gabriela: Pegar alface? Isa: Ah, pode ser vai. Manu: Vou junto*”.

Novamente podemos nos perguntar quais as particularidades no brincar de crianças com cegueira. Para Albarran *et al*, (2016), falta às crianças com cegueira o contato com situações lúdicas e condições adequadas para que ocorram brincadeiras. Isto parece ser confirmado neste episódio que revela que quando são oferecidas oportunidades adequadas de brincadeira Gabriela participa como as demais crianças. A diferença está apenas na relação direta com os objetos, uma vez que Gabriela precisa manuseá-los para se relacionar no concreto. Na situação imaginária, ela se comporta como as demais crianças.

Foi possível analisar que Isa evita um momento de conflito com Manu e prefere brincar com Gabriela, logo Manu pede para juntar-se a elas. Foi possível analisar que Isa utiliza a linguagem para explicar oralmente aquilo que Gabriela não consegue enxergar (*Gabi, alguém pintou de canetinha sabe, aí deixou tudo verde a cara da boneca*). De acordo com Vigotski (1997) a cegueira cria dificuldades de interação, mas que podem ser superadas por meio da linguagem. Segundo Facci (2004), a primeira função da linguagem é a comunicação, sendo ela um meio de compreensão e expressão entre os homens, que permite a comunicação social.

A pesquisadora interfere algumas vezes na brincadeira, afim de que as crianças ilustrem para Gabriela o que está acontecendo: “*Conta pra Gabriela como é feita essa salada Isa*”. Gabriela está oscilando entre criar situações imaginárias e se desprender do real (“*Vamos de carro*”), mas outras vezes ainda se mostra presa a situações concretas (“*Ah não, é de pedra*”). Nesse episódio foi possível perceber uma maior participação de Gabriela na brincadeira de faz de conta, ou seja, ela se desprende do objetivamente dado para um funcionamento simbólico, imaginativo, tanto quando “*come a comida*”, como quando “*compra alface*”.

3.1.3 Episódio 3: “Mãos para cima!”

Trata-se de uma brincadeira que aconteceu dia 17/04/18, na sala de aula frequentada por Gabriela.

Início: 10:00h

Término: 10:30h

O dia estava chuvoso, então foi combinado com a professora para realizar o momento da brincadeira em sala de aula. A sala é composta por um armário, mesa da professora, televisão, colchão e seis mesas. Em cada uma das mesas sentam cinco crianças. Estavam presentes em sala de aula dezesseis crianças, próximas a Gabriela, na mesma mesa, estavam sentadas duas crianças, Dênis e Douglas.

Devido a falta dos colegas, a professora deixou as crianças livres para brincar, porém, sentadas em seus lugares. Foi observada a brincadeira que ocorreu na mesa que Gabriela senta na sala de aula. É importante esclarecer que Manu sentava ao lado de Gabriela no período de aula, porém, segundo a professora, Gabriela estava ficando incomodada com a pressão da colega em ajudar e a professora a trocou de lugar.

A cuidadora de Gabriela estava presente em sala, mas não participou do episódio.

Dênis: “Pishhh vou te catar”

Douglas: “Então vem (enquanto gesticulavam com as mãos)”

Gabriela em silêncio.

Pesquisadora: “Do que estão brincando?”

Dênis: “De lutinha”

Douglas: “Pega lá, pega lá”

Pesquisadora: “Pega o que Douglas”

Douglas: “Pode pegar um homenzinho?”

Gabriela está debruçada sobre a mesa.

Pesquisadora: “Pode”

Douglas se levanta e busca o brinquedo no fim da sala. Dênis apenas olha para Gabriela e não diz nada. Douglas traz apenas dois bonequinhos (homenzinhos) entrega um para Dênis e finge que o está matando.

Douglas: “Coloca sua mão pra cima (diz para Dênis)”

Pesquisadora: “Gabi, coloca a mão pra cima, tem alguém querendo te prender”

Dênis dá risada.

Gabriela: “Hã?”

Pesquisadora: “Isso Gabi, coloca suas mãos pra cima que também coloquei as minhas”

Gabriela ergue os braços. Pesquisadora olha para Douglas e diz:

Pesquisadora: “O que fizemos de errado para sermos presas”?

Douglas: “Roubaram o banco”

Pesquisadora: “Gabi, roubamos o banco e seremos presas! E agora?”

Gabriela dando risada diz:

Gabriela: “Corre”

Pesquisadora: “Vem Dênis, corre”

Dênis dá risada, levanta da cadeira e corre até o final da sala. Pesquisadora, Gabriela e Douglas continuam na mesa mexendo na cadeira para fazer barulho como se estivessem correndo.

Pesquisadora: “Corremos bastante, né? Ele não vai poder nos pegar”.

Gabriela: “Vamos esconder”

Gabriela se agacha embaixo da mesa e pesquisadora acompanha.

Dênis vai brincar em outra mesa.

Douglas: “Ta bom, eu não vou prender vocês, mas vocês vão ter que pagar”

Pesquisadora: “O que temos que pagar? Pode falar, estamos com muito medo”.

Douglas: “Muito dinheiro”

Gabriela retorna a sua cadeira.

Pesquisadora: “Você ouviu Gabi, temos que dar dinheiro para ele! Quanto podemos dar para ficarmos livres”?

Gabriela: “Vinte”

Pesquisadora: “Ta bom! Você tem no bolso?”

Gabriela coloca a mão no bolso e diz não ter. Gabriela volta atrás e diz:

Gabriela: “Tem sim, tó”

Gabriela procura a mão da pesquisadora e diz:

Gabriela: “O dinheiro está aí na sua mão”.

Pesquisadora: “Policia! está aqui o dinheiro, estamos livres?”

Douglas está novamente com o homenzinho na mão brincando sozinho.

Douglas: “Sim”

Análise

Ao entregar o homenzinho para Denis, Douglas faz um gesto indicativo de que vai atirar e diz “Coloca sua mão para cima”, o que sugere uma situação de assalto. A pesquisadora aproveita a dica para incentivar a participação de Gabriela na brincadeira proposta. A pesquisadora diz: “Gabi, coloca a mão pra cima, tem alguém querendo te prender”. Gabriela atende e, a pesquisadora dá continuidade à proposta de Douglas perguntando o que haviam feito de errado. Esta interferência inicial introduz Gabriela na brincadeira, o que pode ser observado na continuidade do mesmo, quando a vemos imaginar e criar novas situações.

A dificuldade de crianças com deficiência visual em compreender os sinais não verbais, como alguns gestos (FERRONI & GIL, 2012) não se coloca como um impedimento para a participação de Gabriela no jogo de faz de conta, quando há um outro caminho para a compreensão da situação. No episódio aqui focalizado esse caminho foi proporcionado pela pesquisadora que interfere intencionalmente, pela palavra, criando possibilidades para a participação de Gabriela.

Para as autoras Ferroni e Gil (2012) o adulto tem um papel fundamental na brincadeira da criança com cegueira, visto que este pode orientar a criança de como participar ativamente da brincadeira.

Questionamos aqui as considerações de Silveira, Loguércio e Sperb (2000) de que as crianças com deficiência visual quando comparadas a crianças videntes, brincam muito pouco e quando brincam, muitas vezes não elaboram nenhum tipo de jogo simbólico. Vimos no episódio que o auxílio da pesquisadora foi importante, mas Gabriela demonstrou desprendimento do real, atuando em níveis mais abstratos.

O episódio chama a atenção para o papel da linguagem durante as brincadeiras simbólicas/imaginativas. Os diálogos travados foram fundamentais para o desenrolar da atividade.

Consideramos, conforme apontado por Elkonin que “o jogo de papéis é primariamente sensível ao “mundo das pessoas” – é em seu brincar que as crianças “modelam” os propósitos e motivos da atividade humana e as normas das relações humanas” (ELKONIN, 2012, p. 158) e, “ [...] o homem é um ser capaz de aprender com o outro por meio da linguagem que organiza e dá sentido à experiência humana compartilhada. (LAPLANE & BATISTA, 2008, p. 211).”

Assim, a participação da criança no grupo de brincadeira, com a intermediação do adulto contribuiu para sua interação com os pares, quando foram oferecidas condições propícias para que acontecesse a brincadeira, condições essas que favoreceram as iniciativas da criança.

3.1.4 Episódio 4: “Hora do Jantar”

Trata-se de um episódio vídeo-gravado no dia 03/05/18, no pátio da escola.

Início: 10:30h

Término: 11:30h

As crianças foram retiradas da sala de aula e levadas ao pátio. Estavam presentes, Isa, Manu e Gabriela. Não foi disponibilizado nenhum brinquedo, afim de observar a criatividade de Gabriela e as outras crianças sem o suporte de objetos lúdicos.

A cuidadora de Gabriela estava acompanhando a criança.

Pesquisadora: “Meninas, hoje vamos brincar no pátio, vamos sentar em roda?”

Todas sentaram.

Manu: “Tia, não tem brinquedo?”

Pesquisadora: “Hoje não Manu, vamos usar o espaço que temos pra brincar”

Isa: “Do que podemos brincar?”

Manu: “Tem uma árvore ali, vamos lá”

Gabriela: onde?

Isa: “Vamos ali Gabi, pega na minha mão”

As crianças se direcionam para uma árvore pequena que tem ao lado do pátio da escola.

Manu: “Vamos pegar frutinhas”
Isa: “Vamos”
Gabriela: “Cadê”
Isa: “Hum, parece que não tem, mas finge que tem”

Gabriela coloca a mão nas folhas da árvore e mexe para cima e para baixo.

Isa: “Tem fruta aí Gabi?”
Gabriela: “Hã? Tem”

Isa faz o mesmo movimento, como se estivesse colhendo as frutas.

Pesquisadora: “O que estão fazendo?”
Manu: “Colhendo frutas para a mãe”
Pesquisadora: “E onde está sua mãe?”
Pesquisadora: “Ela e ela são suas irmãs?” (pesquisadora toca em Gabriela e em Isa para simbolizar que estava falando delas).
Manu: “Sim, é você é a mãe” (e dá risada).
Pesquisadora: “Há, meu Deus! Quantas filhas eu tenho, como vou dar comida pra vocês?”
Isa: “Dando fruta, ué”
Pesquisadora: “Ótima ideia filha!”
Pesquisadora: “Quem é a filha mais velha?”
Gabriela: “Pode ser eu?”
Pesquisadora: “Ta bom, você como filha mais velha, tem quantos anos?”
Gabriela: “Vinte três”
Pesquisadora: “E você vai me ajudar a cuidar de suas irmãs?”

Gabriela dá risada e responde:

Gabriela: “Posso”
Pesquisadora: “Isa e Manu, o que vocês querem comer?”
Isa: “Strogonoff”
Pesquisadora: “Manu, você pode pegar os ingredientes para mim?”
Pesquisadora: “Gabi, senta aqui, vamos fazer a janta”

Gabriela senta no chão ao lado da pesquisadora, Isa e Manu trazem pedras, folhas da árvore e grama e dão na mão da pesquisadora.

Pesquisadora: “Temos carne (coloca na mão de Gabriela para ela sentir a pedra), o bom é que já estão todas cortadinhas, temos o creme de leite (grama) e o molho (folha).

Gabriela sentiu todos os ingredientes, porém não disse nada.

Pesquisadora: “Sente o cheiro do strogonoff filhas! Deve estar uma delícia”

Isa: “Simmm”

As crianças estão sentadas em roda.

Pesquisadora: “Vamos comer filhas?”

As crianças fingem estar segurando o prato com as mãos, Isa segura a mão de Gabriela e diz:

Isa: “Vou colocar comida pra você, abre as mãos”

Isadora coloca pedras e folhas na mão de Gabriela que às leva próximo a boca e joga ao lado, no chão.

Pesquisadora: “Nossa filha, caiu a comida?”

Gabriela dá risada e diz:

Gabriela: “Não, eu já tinha comido”

Análise

No episódio Gabriela envolve-se na brincadeira de faz de conta e participa com Isa e com a pesquisadora da trama imaginativa. É o diálogo entre os participantes que provoca e mantém a participação na brincadeira. A ausência da percepção visual não impede a criatividade de Gabriela. É a palavra que ocupa posição central e impulsiona o desenrolar da atividade. Conforme já apontado por Vigotski e outros autores da perspectiva histórico-cultural, a linguagem possibilita o movimento de significações que conduz ao desprendimento do real e alcance de níveis superiores de pensamento.

Assim como nos outros episódios, Isa novamente se mostra importante na mediação entre Gabriela e a brincadeira: *Isa: “Hum, parece que não tem, mas finge que tem.”* A mediação cultural ocupa lugar central quando se referencia Vigotski. Por meio dela é que são constituídos todos os processos psicológicos que são caracteristicamente humanos (ZANELA, 2004).

É significativo identificar a importância da mediação para as crianças que tem deficiência visual, uma vez que os adultos e colegas podem descrever as brincadeiras que estão sendo realizadas pelas demais crianças e estas se sentem orientadas de como prosseguir.

Segundo Ferroni e Gil (2012), na brincadeira o adulto pode dizer verbalmente para a criança quais os objetos que ela está manipulando, descrevendo as características físicas, táteis e auditivas a fim de chamar a atenção da criança para tais características.

Vygotsky (1989) define a brincadeira de faz de conta como uma situação que privilegia a promoção do desenvolvimento e o surgimento de novas formas de interpretação e entendimento do mundo real. O autor considera que esse tipo de brincadeira cria a possibilidade de desenvolvimento, uma vez que a criança amplia as experiências vividas no seu cotidiano, vivendo papéis e representando aquilo que ainda não vivencia no concreto.

3.1.5 Episódio 5: “Casinha”

Trata-se de um episódio vídeo-gravado no dia 15/05/18, no pátio da escola.

Início: 10:30h

Término: 11:15h

As crianças Gabriela, Isa e Manu foram retiradas da sala após realizarem a atividade proposta pela professora naquele dia.

Chegamos ao pátio, porém este estava sendo utilizado para o ensaio da festa junina que ocorreria no próximo mês. Então nos dirigimos até o parque infantil que não havia crianças brincando, juntamente com a cuidadora de Gabriela.

Manu: “Tia, posso brincar na gangorra?”

Isa: “Também quero”

Gabriela: “Também”

Pesquisadora: “Sim meninas, rapidinho”

Gabriela se referindo a cuidadora:

Gabriela: “Tia, me coloca lá?”

Gabriela puxa a mão da cuidadora.

Cuidadora: “Coloco Gabi, quem vai com a Gabi?”

Isa e Manu: “Eu”

Cuidadora: “Vem você Manu, depois a Isa vem”

As meninas brincaram com a ajuda da cuidadora, que segurava a gangorra do lado de Gabriela, que parecia gostar de estar brincando neste

brinquedo. Brincaram por alguns minutos e Gabriela pediu para que a cuidadora a retirasse da gangorra. Isa convidou Manu e Gabi para brincar dentro da casinha.

Isa: “Vamos ali na casinha”

A casinha é composta por uma porta e duas janelas e não tem nenhum brinquedo dentro. As meninas entraram na casinha pela porta (algumas crianças costumam entrar pela janela).

Pesquisadora: “Quem tá aí?”

Manu: “A gente tia”

Pesquisadora: “E o que vocês estão fazendo aí?”

Isa: “Brincando”

Pesquisadora: “Do que?”

Isa: “Mamãe e filhinha”

Gabriela estava em pé e só escutava.

Pesquisadora: “Sério? Quem é a mamãe?”

Isa e Manu: “Eu (juntas)!”

Após ouvir as meninas:

Gabriela: “Eu”

Pesquisadora: “Nossa, quantas mamães! E o que a mamãe tá fazendo aí dentro da casa?”

Isa: “Comida, quer tia?”

Isa manuseava as mãos, demonstrando que ali havia uma panela.

Pesquisadora: Quero Isa. E como é o nome das mamães?

Como é o seu? (Se referindo à Manu)

Manu: Mariana (risos)

Como é o seu? (Se referindo à Gabriela, tocando seu ombro)

Gabriela: “Carla¹⁵” (Gabriela disse o nome verdadeiro de sua mãe)

Pesquisadora: “E você?” (Se referindo a Isa)

Isa: “Juliana”

Pesquisadora: “E vocês estão fazendo comida pra quem?”

Manu: “Pra nossa filha”

Pesquisadora: “Quem é a filha de vocês?”

Manu: “Ela” (Se referindo a cuidadora)

Pesquisadora: “Nossa, que filha grande, o que você gosta de comer filha?”

Cuidadora: “Macarrão, lasanha”

Cuidadora percebe que Gabriela não está ativa na situação e tenta reaproximá-la.

¹⁵ Nome fictício

Cuidadora: “Mamãe Carla, faz macarrão pra mim?”
Gabriela: “Sim”
Cuidadora: “Isa, mostra pra Gabi onde é o fogão”
Pesquisadora: “Isa não, Juliana tia”

Isadora colocou a mão de Gabriela na janela da casinha, fingindo ser o fogão. Gabriela coloca o pé para tentar sair da casinha e Isa sinaliza novamente que ali é o fogão.

Isa: “Aqui Gabi” (aponta com o dedo)
Pesquisadora: “Mostra como que acende o fogão Isa”



Figura 3: Fotografia de Isa indicando para Gabriela onde fica o fogão.

Após as coordenadas de Isa, Gabriela faz movimentos com as mãos e faz mão de “conchinha” para entregar o “macarrão” para a cuidadora.

A cuidadora agradece e diz estar muito gostosa a comida. Gabriela envolve a pesquisadora na brincadeira e oferece um pouco de macarrão. Manu estava sentada no chão da casinha.

Gabriela: “Quer um pouco tia?”
Pesquisadora: “Quero, ta uma delícia”

Isa também ofereceu para a cuidadora, porém disse:

Isa: “O meu tem só arroz e feijão”

Pesquisadora: “Ta uma delícia Isa. Da um pouquinho pra Gabi e pra Manu”.

Pesquisadora: “Meninas, agora nós vamos voltar para a sala de aula, vamos?”

Manu: “A gente pode ir no balanço primeiro?”

Pesquisadora: “Uma vez só, porque depois precisamos ir para o trabalho, está quase na hora”

Gabriela, Isa e Manu brincam por cerca de 5 minutos no balanço e retornam para a sala com a cuidadora.

Análise

Neste episódio Gabriela solicita a ajuda da cuidadora para subir e descer na gangorra, demonstrando insegurança ao subir no brinquedo. Como Isa havia ficado fora da brincadeira, ela tenta arranjar formas de chamar a atenção das colegas para brincar de outra coisa e às convida para entrar na casinha. No momento em que as meninas entram na casa, Gabriela fica esperando orientações do que fazer para brincar.

Então, a pesquisadora a ajuda, perguntando o seu nome fictício. Gabriela utilizou o nome da mãe como referência para dizer o seu, criando situações novas, utilizando as já vivenciadas. Destaco o papel da linguagem neste processo de brincadeira, a linguagem evidencia a atribuição de um papel central do outro. É preciso registrar que esse papel é reafirmado para todos os casos de deficiências. A imaginação como qualquer outra função psicológica superior tem gênese social, neste momento quando Gabriela imagina, ela está se apropriando do que ela já vivenciou socialmente, porém além de criar situações com acontecimentos já vividos “a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia (VIGOTSKI, 2009, p.25)”.

A cuidadora de Gabriela também a auxiliou a participar da brincadeira no momento em que pediu para ela fazer a comida, fato que a fez interagir com Isa e participar ativamente da brincadeira. Conforme já apontado por Silveira,

Loguércio e Sperb (2000), as crianças com cegueira demonstram ter condições para se envolverem em brincadeiras de faz de conta, assim como as crianças videntes. Contudo, a participação da criança poderá ser facilitada e ampliada se houver a participação de alguém mais experiente, que intencionalmente intervenha na brincadeira provocando a imaginação.

3.1.6 Episódio 6: “Comidinha”

Trata-se de um episódio vídeo-gravado no dia 22/05/18, na área verde da escola.

Início: 10:45h

Término: 11:15h

Cheguei na sala de aula e as crianças estavam terminando de assistir ao filme “Divertidamente”.

Retirei da sala Gabriela, Manu, Isa e Júlia. O material disponibilizado foi: bonecas, cozinha de brinquedo, câmera fotográfica quebrada. Fomos até a área verde e sentamos no chão juntamente com a cuidadora. Perguntei para as crianças como havia sido o filme e Isa explicou que já havia assistido, Manu disse que havia gostado, Gabriela e Júlia também. Perguntei o momento que elas mais gostaram do filme:

Isa: “Eu gostei na hora que o raiva bateu a cabeça na parede”

Manu: “No final, na hora que mostra a alegria”

Gabriela fica em silêncio, mas logo fala:

Gabriela: “Gostei na hora da música, aquele lá”

Cuidadora: “O pimpão Gabi”?

Gabriela: “Sim”

Pesquisadora: “Ah eu já assisti esse e é uma gracinha! Adoro a música também Gabi”.

Manu: “Tia a gente vai brincar hoje”?

Pesquisadora: “Vai sim Manu”

Manu: “Vem Isa, vem Gabi”

As crianças se levantam e vão até a cozinha. Manu auxilia Gabi a localizar o brinquedo, enquanto isso Isa e Júlia pegam os outros brinquedos.

Após alguns minutos, Isa pega a boneca e câmera fotográfica na mão.

Isa: “Ai, você está tão pesada filha, vou vender essa câmera para comprar um carrinho pra você filha. Ta bom?” (fala com voz serena)

Isa: “Manu, quer comprar minha máquina?”

Manu: “não”

Isa: “Quer comprar minha máquina?” (falando com a Júlia)

Júlia: “Quero, quanto?”

Isa: “Cem reais”

Júlia: “Dá aqui (se referindo a câmera) e toma o dinheiro (oferece a mão que está sem nada, como se estivesse entregando dinheiro para Isa)

Isa: “Vamos filha, comprar um carrinho” (Isa vai em sentido a cerca).

Gabriela está mexendo nos utensílios de cozinha e colocando embaixo da torneira para lavar e após lavar ela guarda nos armários da cozinha de brinquedo.

Pesquisadora: “Tem muita louça aí Gabi”?

Gabriela: “Tem”

Pesquisadora: “Quem sujou”?

Gabriela: “Ela” (falando com a cuidadora)

Pesquisadora: “Nossa, e vai dar tempo de limpar tudo?”

Gabriela dá risada e diz:

Gabriela: “Vai”

Gabriela bate as panelinhas e pratinhos com frequência na pia da cozinha. Manu e Júlia formam um subgrupo e estão brincando afastadas de Gabriela. Isa se aproxima de Gabriela.

Isa: “Tia, olha” (Isa mostra sua boneca)

Pesquisadora: “Que linda sua filha, ela ta acordada”?

Isa: “Ta sim”

Pesquisadora: “Mostra sua filha pra Gabi”

Isadora coloca a mão de Gabriela no rosto da boneca.

Pesquisadora: “Gabi, faz alguma comidinha pra filha da Isa”.

Gabriela mexe na panelinha e diz:

Gabriela: “Tia me ajuda”?

A cuidadora de Gabriela se aproxima e a ajuda no manuseio das panelinhas.

Cuidadora: “Dá pra Isa Gabi”

Gabriela vai no sentido oposto ao que está a amiga e a cuidadora auxilia, dizendo que Isa está para trás.

Gabriela dá a panelinha para a colega Isa. Isa finge colocar na boca da boneca.

Cuidadora: “Que gostoso”

Ficaram alguns minutos manuseando os utensílios de cozinha e logo pararam.

Pesquisadora: “Que delícia, mas agora vamos ter que arrumar tudo pra voltar para a sala porque já passamos do horário”.

Análise

O episódio mostra algumas peculiaridades de Gabriela, em relação à percepção do mundo a sua volta. A música ouvida durante o filme assistido é o que chama sua atenção, por isso indica essa cena como a que mais gostou. Do mesmo modo, sentir através do tato os objetos com que brinca (pratinhos, panelinhas) permitem com que ela adentre no jogo de faz de conta. Contudo, o processo de internalização da realidade objetiva para o interior de sua consciência não é diferente do processo vivido pelas crianças que enxergam. Gabriela internaliza o que é socialmente esperado e valorizado pela cultura.

A participação de Isa oportuniza situações imaginárias e incluir as outras crianças em sua brincadeira: *“Quer comprar minha máquina?”*, fato que auxilia Gabriela a criar suas histórias imaginárias. Isa também auxilia quando pega a mão de Gabriela e coloca no rosto da boneca. Neste sentido, como destaca Nuernberg (2008), com a utilização do instrumento mediação, os aspectos da mobilidade e orientação espacial ficam em segundo plano, uma vez que Gabriela é auxiliada a interagir na brincadeira.

Gabriela também se orienta pelo som para brincar no momento em que fica batendo as panelinhas na cozinha para estas fazerem barulho. Segundo Góes (2002) a peculiaridade da educação para a pessoa com deficiência está em promover experiências que, mesmo por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas finais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança. É possível observar também que a pesquisadora se mostra essencial no episódio, uma vez que esta pede para Gabriela fazer comida para a outra colega: *“Gabi, faz alguma comidinha pra filha da Isa”.*

3.2 Condições oferecidas pela escola e pela professora para a atividade de brincar

O trabalho de campo revelou alguns aspectos importantes a serem considerados quando nos debruçamos sobre a análise da atividade de brincar de crianças em geral nas escolas de educação infantil. Estas considerações refletem também sobre a brincadeira de crianças com cegueira.

Nos episódios apresentados no eixo anterior vimos como a brincadeira de faz de conta acontece quando criadas oportunidades e experiências ricas são oferecidas às crianças na educação infantil. Vigotski assim como os demais pesquisadores da perspectiva histórico-cultural, enfatizam a importância da brincadeira para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, favorecendo a elevação dos modos de pensamento e estimulando a criatividade. Não é à toa que Rocha (2000), em estudo crítico baseado em Vygotsky, Leontiev e Elkonin, sobre a atividades lúdicas de crianças pequenas, aponta que a falta de investimento das escolas na atividade de brincar restringe “...os sujeitos encerrados nos limites do empírico, de sua experiência concreta e reduzida” (p. 46). Para a autora

fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral (ROCHA, 2000 p. 46-47).

A falta de valorização da brincadeira de faz de conta como fundamental para o desenvolvimento infantil, pode ser notada logo que solicitei à professora acompanhar as crianças durante esta atividade na rotina escolar. Neste momento a professora me indica que as crianças que terminarem as tarefas da apostila poderiam sair comigo para um espaço externo à sala de aula para que eu realizasse a atividade com elas. Assim como no estudo de Pinto e Góes (2006) a brincadeira não fazia parte da rotina da instituição. Só ocorriam nos horários livres, em que as crianças eram apenas observadas por adultos com a finalidade de evitar acidentes. As informações obtidas sugerem que essa atividade tinha pouca importância no planejamento escolar.

Podemos nos perguntar se a falta de valorização do brincar está relacionada à uma falha nos cursos de formação dos professores, tanto do

ponto de vista teórico como em seu relacionamento com a prática ou, se as demandas externas impostas pela instituição escolar, consomem a maior parte do tempo que a criança está na escola e não deixa um espaço para o brincar. Seja por um ou por outro motivo, o que vimos em campo foi uma falta de investimento nesta atividade, o que vai na contramão da perspectiva histórico-cultural, que enfatiza que a brincadeira na educação infantil deve ser central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Pinto e Góes (2006 p. 15) “... ao descrédito nas atividades imaginativas, como o brincar, soma-se o descrédito nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno especial.”

Para Vigotski a brincadeira coloca em funcionamento a complexidade das funções psicológicas superiores. De acordo com Lazaretti (2017 p. 133) “... as situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento”, assim, por meio da brincadeira a professora pode propiciar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores elevando o pensamento a níveis mais complexos de funcionamento.

Foi possível perceber na observação em sala de aula que a brincadeira é entendida como prêmio para as crianças que conseguem terminar a tarefa rapidamente e se comportam bem, conforme avaliação da professora. Fica evidente nos episódios, que as crianças que saem são as mesmas, o que significa que estas têm bom comportamento em sala. Exceto essas crianças que saíram com a pesquisadora para brincar, as outras não tiveram a mesma oportunidade. A oportunidade que estas crianças têm é irem ao parque infantil e brincarem nos brinquedos por alguns minutos e logo voltam para a sala para realizar as tarefas.

Em relação as tarefas, é necessário lembrar que Gabriela não realiza as mesmas atividades do restante da sala. Em alguns dias não desempenha atividade pedagógica, apenas conversa com a cuidadora, fica quieta na sua mesa ou pede para ir ao banheiro e beber água várias vezes.

Trago aqui um exemplo de atividade feita com Gabriela em sala de aula. Enquanto o restante da sala estava realizando atividades com as letras vogais, a cuidadora levou um pote com água para Gabriela sentir um papel

afundando e também pediu para que Gabriela desenhasse em uma folha de caderno de desenho:



Figura 4: Atividade de afundar o papel na água.

A atividade proposta pela cuidadora não acompanhou os objetivos do plano pedagógico da professora, uma vez que Gabriela deveria estar aprendendo as vogais assim como os demais colegas (no caso de Gabriela estas deveriam ser disponibilizadas em braile para proporcionar acesso à escrita). Como já apresentado, a cuidadora não tem experiências no cuidado com a criança com cegueira, a mesma está no primeiro ano de pedagogia em uma faculdade particular e nunca teve acesso ao braile. Talvez para não deixar Gabriela sem realizar uma atividade, a cuidadora optou por apresentar uma tarefa que requeria somente a percepção tátil e não a visual, mas que não tinha nada a ver com o objetivo proposto para as outras crianças que estavam envolvidas em aprender as letras do alfabeto.

Fica evidente então que Gabriela não está realizando a mesma atividade pedagógica que o restante dos alunos em sala de aula, o que pode afastá-la dos demais alunos e fazê-la dependente da cuidadora. Quando Gabriela está no momento de brincadeira, mesmo tímida, interage bem com as outras crianças e mostra independência da cuidadora. Portanto, do mesmo modo que

pode participar destes momentos lúdicos, provavelmente também poderá participar, com as mediações dos colegas e adultos, das atividades em sala.

Com o passar do tempo a professora buscou caminhos para que Gabriela realizasse a mesma atividade em sala de aula. Gabriela deveria sentir com os dedos uma girafa de brinquedo, e sentir uma folha com a girafa em alto relevo (feito com cola quente) e pintar com giz de cera. Os demais alunos deveriam colorir uma girafa e contar números afim de compreenderem que a girafa tem um pescoço longo, diferente dos outros animais.

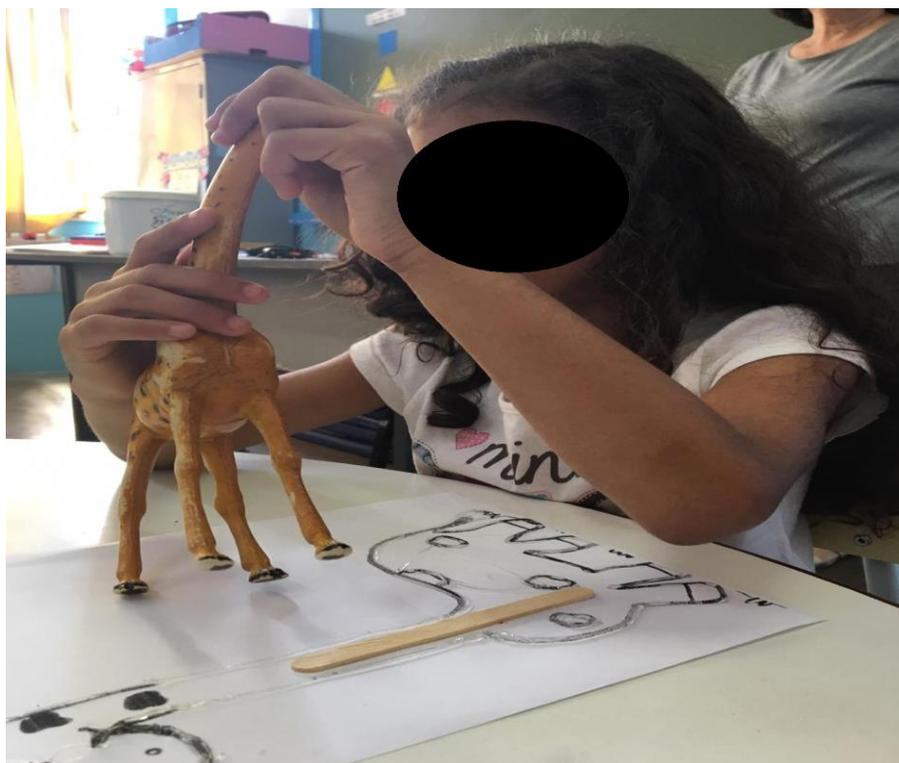


Figura 5: Fotografia de Gabriela na atividade pedagógica

A diferença na atividade chamou a atenção dos demais colegas, que gostariam de pegar a girafa de brinquedo e manuseá-la. Talvez isso pudesse ser incorporado na atividade de todos e assim, incentivar também o uso de outros sentidos para conhecer as diferenças dos animais.

Outro momento que pude observar em sala de aula foi o dia da reprodução do filme “Divertidamente”. Todos os alunos estavam deitados nos seus colchonetes e a cuidadora de Gabriela estava sentada na ponta do seu colchão perto da televisão. Ora descrevia o filme para Gabriela, ora não, esporadicamente a criança perguntava o que estava acontecendo nas

imagens, demonstrando curiosidade. Uma vez que a professora optou por reproduzir um filme em sala de aula, era necessário que todas as crianças pudessem acompanhar. A cuidadora, no entanto, não tinha formação para áudio descrever as situações para Gabriela, desta forma, podemos observar novamente o despreparo da cuidadora frente as necessidades educacionais de da criança.

Infelizmente, as tarefas apostiladas e mecânicas parecem ter ganhado espaço nas escolas de educação infantil em detrimento de atividades que pudessem incentivar a imaginação e a criação, permitindo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva histórico-cultural é contrária as tendências epistemológicas que enxergam o ser humano mecanicamente. Para esta perspectiva o ser humano se desenvolve socialmente e dialeticamente por meio do outro, o que dá sentido em ser sujeito no mundo, a perspectiva de Vigotski foi essencial para observar o brincar de Gabriela, uma vez que direcionou nosso olhar para as possibilidades da criança e condições oferecidas a ela.

O estudo teve por objetivo compreender os modos de brincar da criança com cegueira no espaço escolar. Foi possível observar que Gabriela envolve-se nas brincadeiras e consegue interagir com as outras crianças, participando ativamente da atividade. A peculiaridade de brincar de Gabriela frente as demais crianças é a necessidade de manusear os objetos/brinquedos, observado esse comportamento em vários momentos dos episódios. Outra peculiaridade observada nos episódios é que Gabriela demonstra uma certa dificuldade para iniciar a brincadeira de faz de conta. Ela demora para se desprender da situação concreta-imediata, diferente das outras crianças.

Fica evidente a importância da mediação dos colegas e adultos (pesquisadora e cuidadora) quando a percepção visual orienta as ações dos participantes, mas isso não impede Gabriela de atuar e imaginar. Foi constatado que o espaço para a brincadeira na escola está relacionado principalmente a atividades no parque e que o faz de conta não é considerado como parte essencial do trabalho pedagógico. É permitido às crianças brincar nos momentos livres quando terminam as tarefas consideradas essenciais.

a imaginação é considerada uma função de imensa importância para o desenvolvimento por possibilitar a ampliação da experiência humana, abrangendo o que não pode ser visto e vivido pessoalmente, mas elaborado com base em relatos, descrições e imagens. O sujeito tem seu espectro de vivências expandido ao apropriar-se de fatos e acontecimentos, transpondo limites espaciais e temporais. Pinto e Góes (2006 p. 15)

As observações realizadas na escola corroboram a afirmação de SILVA (2006 p. 134) de que "...a imaginação não é preocupação importante para os projetos pedagógicos."

Outro aspecto importante a ser comentado é a formação da professora e cuidadora. Ambas não têm formação específica para trabalhar com a criança com cegueira, sendo necessário que Gabriela frequentasse uma sala de recurso no contraturno escolar apenas uma vez por semana para aprender o pré-braille. Comparado as outras crianças, Gabriela têm acesso apenas uma vez por semana, aquilo que deveria ser oferecido a ela todos os dias.

O estudo de Toledo e Martins (2009) sobre a atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vigotski, apontaram para o despreparo dos professores frente as salas de aula heterogêneas. Para os autores é necessário que os professores tenham uma atitude mais proativa em relação às situações que vivenciam no contexto escolar, especialmente quando são responsáveis por atuar junto a crianças que tem deficiência. Contudo, não podemos responsabilizar somente os professores. As escolas e políticas educacionais devem buscar novas alternativas que ofereçam às crianças o momento da imaginação e criações infantis.

Neste trabalho foram encontradas limitações ao que se referem as observações. O objetivo inicial da pesquisadora era analisar o brincar de uma criança com cegueira dentro da sala de aula, ou sob orientação da professora. No entanto, como essa atividade não ocorria regularmente neste espaço precisamos criar uma situação extra classe.

O estudo realizado aponta para a necessidade trabalhos futuros que busquem caminhos para que os professores criem situações imaginativas na educação infantil e que busquem entender como a criança com cegueira cria a imagem subjetiva da realidade objetiva no momento das brincadeiras.

Por fim, o estudo permite concluir que Gabriela tem peculiaridades nos modos de brincar que se restringem ao acesso a brincadeira, mas, uma vez que esta experiência é proporcionada ela se mostra capaz de imaginar e criar novas situações.

A valorização do brincar na educação infantil cria condições para que as crianças em geral e Gabriela em particular possam desenvolver a imaginação, uma função mental superior importante para o desenvolvimento humano. A ausência da visão não pode, portanto, ser considerada um impedimento para a brincadeira de faz de conta e consequente desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 9, n. 1, p. 1-13, set. 2017.

ALBARRAN, P. A. O.; CRUZ, E. A. P. S. da; SILVA, D. N. H. Crianças com cegueira e baixa visão: o brincar na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 2, abr.-jun. 2016.

BARCA, A. P. de A. **Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear**: um estudo de caso fundamentado na perspectiva Histórico-Cultural. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010.

BOMFIM, J. C. Concepções do brincar e sua relevância no desenvolvimento de crianças na educação infantil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 8, n. 2, p. 223-238, maio-ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008. 19 p.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 jul. 2015.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio-ago. 2005.

CENCI, A.A retomada da Defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT20-3680.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

COELHO, T. P. C.; BARROCO, S. M. S.; SIERRA, M. A. O conceito de compensação em LS Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. **Anais...** Disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CRUZ, M. N. da. Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. esp., p. 361-374, out. 2015.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out.-dez. 2014.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de al periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FERRONI, G. M.; GIL, M. S. C. de A. A importância da mediação do adulto na brincadeira de uma criança cega. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 3, p. 62-72, jul.-set. 2012.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P. de; GIL, M. S. C. de A. Interação social de crianças cegas e de crianças videntes na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, jul.-dez. 2012.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para a constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D. T.R.; REGO, T.C. (Orgs.). **Psicologia, Educação e Temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GÓES, M. C. R. de; CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 31-45, maio-ago. 2006.

HUEARA, L.; SOUZA, C. M. L. de; BATISTA, C.G.; MELGAÇO, M. B.; TAVARES, F. da S. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 351-368, set.-dez. 2006.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 129-147.

LAPLANE, A. L. F. de; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio-ago. 2008.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villa lobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-143.

LURIA, A.R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2012. Tese. (Livre-Docência em Psicologia da Educação). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 13, n. 52, p. 286-300, set. 2013.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n.22, p. 345-358, jul.-dez. 2011.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-318, abr.-jun. 2008.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 107-121, 2010.

OLIVEIRA, M. S. **Interação verbal e construção de conhecimento por díades de crianças**: uma análise segundo a concepção boeschiana de “valor visado” e “valor real”.2002. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PADILHA, A.M.L. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n.71, p. 197-220, jul. 2000.

PINO, A.O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n71, p. 45-78, jul. 2000.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 24, p. 38-51, jun. 1991.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

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

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 12-29, jan.-mar. 2015.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Unijuí, 2000.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Imaginar, calcular, ressignificar: articulações entre imaginação e cognição em práticas pedagógicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 227-237, set.-dez 2014.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. A imaginação em projetos pedagógicos: dispersão, descontinuidades e limitações. **Revista Eletrônica PesquisEduca**, Santos, v. 7, n. 13, p. 137-151, jan.-jun. 2015.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24-25, p. 73-81, jan.-abr. 2017.

ROSSI, T. M. de F.; ROSSI, C. F. de F. O conceito de internalização em Vygotsky: algumas aproximações teóricas desde a semiótica peirceana. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 6., 2012, São Cristóvão - SE. **Anais...** Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_12/PDF/50.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

RUIZ, L. C.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 209-222, abr.-jun. 2014.

SAVIANI. D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, Criança e Escola**: processos criativos na sala de aula. 2006. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVEIRA, A. D.; LOGUERCIO, L. C.; SPERB, T. M. A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 133-146, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Apresentação e comentários. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática.

SOUZA, C. M. L. de; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 383-391, set.-dez. 2008.

TOLEDO, E. H. de; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3298_1675.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

TULESKI, S. C.; EIDT N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 35-61.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JUNIOR, R. dos S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, set.-dez. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de la defectología. Tomo V. Madri: Visor Distribuciones, S.A., 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Psirrologuitcheskaiapedagogika*. Moskva: Rabotnikprosvescehnia, 1926.

VIGOTSKI, L. S. *Pedologuiachkolnogovozrasta*. Moskva: Izdatelstvo BZO, 1928.

VIGOTSKI, L. S. *Voobrajenie i tvortchestvo v detskomvozraste*. Moskva-Leningrad: GIZ, 1930.

VIGOTSKI, L. S. *Psirrologuitcheskislovar*. Moskva: Gosudarstvennoieutchebno-pedagoguitcheskoieizdatelstvo, 1931.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, jan.-abr. 2004.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 25-33, maio-ago. 2007.

ANEXO

Anexo A:



Figura 6: Fotografia da área verde da escola



Figura 7: Fotografia do pátio da escola.



Figura 8: Fotografia da casinha de boneca



Figura 9: Fotografia do parque infantil da escola

APÊNDICE

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA

Eu, _____
_____, RG: _____, responsável
pelo aluno (a) _____ concordo em
participar do projeto “*O Brincar da criança com cegueira: Uma análise na perspectiva
histórico-cultural*” realizado pela mestrandia Jessica Luana Rui do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP, orientada pela prof.^a Dr^a Maria Inês Bacellar
Monteiro.

A pesquisa que será desenvolvida tem por objetivo analisar e entender por meio da perspectiva histórico-cultural qual o conhecimento sobre si e sobre o mundo a criança com cegueira revela quando brinca. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que tem por objetivo a obtenção de dados descritivos que serão obtidos por meio de contato direto entre o pesquisador e a criança.

Declaro saber que serão realizadas observações, entrevista ou mesmo atividades gravadas e filmadas em sala de aula/ambiente externo, cuja finalidade do estudo é conhecer como as crianças com cegueira brincam e se conhecem por meio da brincadeira.

As pesquisadoras garantem o sigilo e a privacidade das gravações e/ou filmagens, como também que a participação dos sujeitos não oferece riscos, desconfortos físicos ou morais e nem gastos financeiros.

Posso recusar ou retirar esse consentimento em qualquer momento, sem nenhum problema ou consequência, bem como buscar junto aos responsáveis quaisquer esclarecimentos relacionados as dúvidas que possa ter.

Finalmente, declaro saber que as atividades desenvolvidas poderão ser gravadas ou mesmo filmadas em vídeo e poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e científicos, incluindo-se publicações e participações em congressos.

Piracicaba, _____ de _____ de 2018.

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL PELA ESCOLA

Eu, _____
_____, RG: _____,

diretor (a), coordenadora (a), professor (a) ou profissional que realiza atendimento paralelo responsável pela Escola de Educação Infantil concordo em participar do projeto “*O Brincar da criança com cegueira: Uma análise na perspectiva histórico-cultural*” realizado pela mestrandia Jessica Luana Rui do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, orientada pela prof.^a Dr^a Maria Inês Bacellar Monteiro.

A pesquisa que será desenvolvida tem por objetivo analisar e entender por meio da perspectiva histórico-cultural qual o conhecimento sobre si e sobre o mundo a criança com cegueira revela quando brinca. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que tem por objetivo a obtenção de dados descritivos que serão obtidos por meio de contato direto entre o pesquisador e a criança.

Declaro saber que serão realizadas observações, entrevista ou mesmo atividades gravadas e filmadas em sala de aula/ambiente externo, cuja finalidade do estudo é conhecer como as crianças com cegueira brincam e se conhecem por meio da brincadeira. As pesquisadoras garantem o sigilo e a privacidade das gravações e/ou filmagens, como também que a participação dos sujeitos não oferece riscos, desconfortos físicos ou morais e nem gastos financeiros.

Posso recusar ou retirar esse consentimento em qualquer momento, sem nenhum problema ou consequência, bem como buscar junto aos responsáveis quaisquer esclarecimentos relacionados as dúvidas que possa ter.

Finalmente, declaro saber que as atividades desenvolvidas poderão ser gravadas ou mesmo filmadas em vídeo e poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e científicos, incluindo-se publicações e participações em congressos.

Piracicaba, _____ de _____ de 2018.

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Eu, _____
_____ RG: _____,

responsável pelo setor de inclusão do departamento de educação de São João da Boa Vista-SP concordo em participar do projeto “*O Brincar da criança com cegueira: Uma análise na perspectiva histórico-cultural*” realizado pela mestranda Jessica Luana Rui do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, orientada pela prof.^a Dr^a Maria Inês Bacellar Monteiro.

A pesquisa que será desenvolvida tem por objetivo analisar e entender por meio da perspectiva histórico-cultural qual o conhecimento sobre si e sobre o mundo a criança com cegueira revela quando brinca. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que tem por objetivo a obtenção de dados descritivos que serão obtidos por meio de contato direto entre o pesquisador e a criança.

Declaro saber que serão realizadas observações, entrevista ou mesmo atividades gravadas e filmadas em sala de aula/ambiente externo, cuja finalidade do estudo é conhecer como as crianças com cegueira brincam e se conhecem por meio da brincadeira. As pesquisadoras garantem o sigilo e a privacidade das gravações e/ou filmagens, como também que a participação dos sujeitos não oferece riscos, desconfortos físicos ou morais e nem gastos financeiros.

Posso recusar ou retirar esse consentimento em qualquer momento, sem nenhum problema ou consequência, bem como buscar junto aos responsáveis quaisquer esclarecimentos relacionados as dúvidas que possa ter.

Finalmente, declaro saber que as atividades desenvolvidas poderão ser gravadas ou mesmo filmadas em vídeo e poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e científicos, incluindo-se publicações e participações em congressos.

Piracicaba, _____ de _____ de 2018.

Apêndice D

Síntese do projeto de mestrado para enviar ao Departamento de Educação da cidade de São João da Boa Vista- SP.

Jessica Luana Rui

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro

Programa de Pós-Graduação em Educação

Núcleo de Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar

Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

O BRINCAR DA CRIANÇA COM CEGUEIRA: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O estudo tem por objetivo problematizar o brincar da criança com cegueira e analisar por meio da perspectiva histórico-cultural qual o conhecimento sobre si e sobre o mundo a criança revela quando brinca. A partir de uma breve reflexão teórica sobre o que as publicações recentes que enfocam o papel da brincadeira nas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com crianças cegas, identificamos a escassez de literatura na área. Considerando o brincar como um dos pilares do desenvolvimento infantil é possível pensar no processo de brincadeira da criança cega como essencial em sua trajetória escolar. Quando utilizada pelo professor como ferramenta pedagógica, ela permitirá o desenvolvimento da imaginação, a apropriação de valores e conhecimentos culturais. Nesse sentido o estudo busca refletir como os alunos cegos e/ou com baixa visão participam das atividades de brincadeira proporcionadas no espaço escolar e quais os caminhos e recursos usados pelos professores para promover a participação dessas crianças.

A pesquisadora busca realizar a pesquisa em uma escola pública de ensino infantil localizada no município de São João da Boa Vista-SP, logo após a autorização de membros do departamento de educação e dos pais ou responsáveis da criança escolhida para a pesquisa, assinarem Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) fornecido pela Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP. Serão feitas observações durante um semestre das crianças em relações de brincadeira no contexto escolar (sala de aula, pátio, intervalo, parquinho). As análises serão realizadas a partir das anotações em diário de campo e, quando possível, a partir de filmagem das situações de brincadeira.