



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SHEILA CORREIA DE ARAÚJO

O JOGO SIMBÓLICO DA CRIANÇA CEGA

Salvador
2007

SHEILA CORREIA DE ARAÚJO

O JOGO SIMBÓLICO DA CRIANÇA CEGA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de Concentração Educação e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda

Salvador
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

A663 Araújo, Sheila Correia de.

O jogo simbólico da criança cega / Sheila Correia de Araújo. – 2007.
148f

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

1. Crianças deficientes visuais. 2. Jogos infantis simbólicos. 3. Educação especial. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.911 – 22. ed.

SHEILA CORREIA DE ARAÚJO

O JOGO SIMBÓLICO DA CRIANÇA CEGA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de Concentração Educação e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda

Aprovado em: ___ de _____ de 2007

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda (Orientadora)

Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello
Universidade Federal da Bahia

Com muito afeto,
às crianças, que são sempre especiais.

A Amanda, Marcelo, Kalli, Aimée, Sarinha,
João, André, Caio, Philippe, Sofia, Gabriela,
Salety, Taisson, Micael, Tainará, Gilsivanei...
que são especiais para mim.

AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim de mais uma conquista, sinto vontade de compartilhar, celebrar e agradecer a todos que diretamente ou indiretamente participaram da construção desta pesquisa. Muitos e todos de alguma forma contribuíram para este resultado final e me ajudaram, como em um grande mosaico, a juntar as peças e transformar a minha dissertação em uma grande mandala compartilhada. Devo isto:

A Deus.

À minha orientadora, Prof. Dra. Theresinha Guimarães Miranda, que me acolheu nessa trajetória acadêmica com muito saber, serenidade e leveza.

À Prof. Dra. Marilda Bruno, por ser para mim exemplo de garra, paixão, inovação e conhecimento teórico.

Ao Prof. Dr. Roberto Rabello, pelas contribuições nos nossos encontros junto ao grupo de pesquisa e por ter aceitado participar da minha banca de defesa.

À minha mãe Helena, pelo amor e mitos.

Aos meus irmãos Juca, com quem eu brinquei, e Binha, a quem ensinei a brincar.

Ao meu companheiro Sérgio Gomes, pelas infindáveis conversas, trocas, aprendizagens, amizades, descobertas e amor.

À Elvira Pires, Fátima Nery e Nelma Galvão, por termos iniciado juntas o sonho do CIP e que a cada dia se torna mais bonito e consolidado teoricamente.

Aos colegas terapeutas ocupacionais representados por Ana Joaquina, que sempre me apoiou nas descobertas acadêmicas.

Às amigas terapeutas ocupacionais Adriana Pimentel, Márcia Gomes e Tereza Baraúna.

À Sumaia Sá e Élen Pinto, companheiras de uma longa jornada.

Aos colegas do Laboratório de Epistemologia Genética – LEG, na pessoa do Prof. Dr. Paulo Gurgel, pelas trocas e aprendizagens piagetianas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação e Necessidades Educativas Especiais.

Aos colegas da Pós-Graduação da FACED, especialmente à Desirée Begrow e Susana Pimentel.

À Maria Emilia Sardelich, por ser a pessoa que é.

À minha amiga Marilda Bruno, responsável por fomentar em mim tanto as questões iniciais desta pesquisa, como a vontade gerada de sempre querer saber mais.

Aos amigos Neto, pela amizade e música, e Sílvia, pela alegria de viver.

A Tânia Nolasco, revisora desta Dissertação.

Finalmente, a todas às famílias e crianças que conheci e com as quais eu tive a oportunidade de interagir, aprender, chorar, sonhar e brincar.

Muito obrigada!

*Quando as crianças brincam e eu as oiço brincar,
qualquer coisa em minha alma começa a se alegrar.*

Fernando Pessoa (1988)

RESUMO

Pretende esta dissertação de Mestrado uma compreensão do jogo simbólico da criança cega de dois a quatro anos. A pesquisa parte do pressuposto que a brincadeira e os jogos são inerentes à condição da criança e que estas atividades são alicerces para que o desenvolvimento cognitivo ocorra em busca de um equilíbrio que provoque aprendizagem. Compreender a cegueira a partir da concepção histórica e desmistificá-la como incapacidade para aprender, apreender e ressignificar o mundo, assim como indicar uma saída da concepção visocentrista e tratar a cegueira a partir da fenomenologia das percepções é o que é proposto nesta pesquisa. Para a realização desta investigação, optou-se pela pesquisa qualitativa de estudo de caso. Foram analisadas seis crianças cegas congênitas brincando com o instrumento caixa de brinquedo. Cada criança foi filmada em cinco sessões de 20 minutos, totalizando 10 horas de gravações. Na caixa de brinquedo havia objetos-pivô, previamente selecionados, com o propósito de fomentar o faz-de-conta. As sessões foram filmadas e transcritas no fluxo dos acontecimentos, buscando-se selecionar episódios representativos do jogo simbólico, desde as características apontadas por Piaget. Também foi realizada entrevista semi-estruturada com os pais/acompanhantes das crianças cegas sobre a importância do brincar. A análise dos jogos simbólicos dessas crianças foi observada considerando-se o referencial teórico da epistemologia genética. A pesquisa apresenta considerações finais apontando para o fato de que todas as crianças realizam algum nível de jogo simbólico, seguindo as etapas do desenvolvimento proposto por Piaget; as crianças que vivem em ambiente menos favorecido fazem jogo simbólico com menor complexidade, sendo que as crianças que convivem com a presença de outras crianças propõem mais jogos de representação. Todos os pais das crianças apontaram para o fato de seus filhos não saberem brincar. Outro aspecto relevante apontado pela pesquisa é o fato de nenhuma criança estar freqüentando escola de educação infantil. A importância da intervenção precoce é ratificada com o fato das crianças que apresentam jogo simbólico mais evoluído também foram as que iniciaram mais cedo o atendimento especializado.

Palavras-chave: Criança Cega. Jogo Simbólico. Educação Especial.

ABSTRACT

This master course dissertation aims to understanding the symbolic play in blind children aged between two and four years old. This research assumes that play and games are inherent to childhood and thus being the basis of cognitive development which leads to a learning process through balance. Understanding blindness through its historical background and demystifying it as incapacity to learn, grasp, remean the world, as well as indicating a way out of a visual-centrist stance and treating blindness from a phenomenology perception is what this work proposes. To make this possible qualitative case study was chosen. Six congenital blind children playing with a toy box as a tool were analyzed. Each child was recorded in five sets of 20 minutes, reaching a total of 10 hours of recording. In the toy box there were central objects previously selected with the aim of stimulating make-believe play. The sets were recorded and transcribed in the flow of happenings while trying to select representative episodes of symbolic play from features showed by Piaget. A semi-structured interview about the importance of playing was also made with the blind children's parents/caretakers. The symbolic play analyzes of those children were observed from a theoretical reference of genetic epistemology. The research concluded showing the fact that all children realize some level of symbolic play, following the development stages proposed by Piaget; children who live in a less favorable environment do less complex symbolic play while the ones who live with other children offer more representation play. All parents mentioned the fact of their sons do not know how to play. Another relevant aspect showed by the research is the fact that none of the children are attending an infant school. The importance of an early intervention is the fact that children who presented a more elaborate symbolic play were the same ones who had an earlier specialized assistance.

Key Words: Blind Child. Symbolic Play. Special Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIP	Centro de Intervenção Precoce
DNPM	Desenvolvimento Neuro-psicomotor
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FACED	Faculdade de Educação
ICB	Instituto de Cegos da Bahia
ICEIA	Instituto Central de Educação Isaías Alves
ICEVI	Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual
IPERBA	Instituto de Perinatologia da Bahia
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONCE	Organização Nacional dos Cegos Espanhóis
ONG	Organização Não-Governamental
PL	Percepção de Luz
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE FOTOGRAFIA

F.1	Objetos da Caixa de Brinquedo	70
-----	-------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Q.1	Jogo simbólico – tipos de imitação	52
Q.2	Os Atores	76
Q.3	Evolução do jogo simbólico, segundo Piaget	86
Q.4	Combinações Simbólicas	123

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	HISTORIANDO ACERCA DA CEGUEIRA	17
1.1	REDESENHANDO A CEGUEIRA A PARTIR DA HISTÓRIA	17
1.2	RECONCEITUANDO A CEGUEIRA A PARTIR DA FENOMENOLOGIA DAS PERCEPÇÕES	24
1.3	RESSIGNIFICANDO O CONCEITO DE IDENTIDADE DA PESSOA CEGA	26
1.4	CONCEITUANDO A CEGUEIRA	29
1.5	ESPECIFICIDADE DA CEGUEIRA	31
CAPÍTULO 2	O JOGO	39
2.1	BREVE CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO JOGO	40
2.2	O JOGO E A EDUCAÇÃO	42
2.3	CARACTERÍSTICAS DO JOGO	43
2.4	O JOGO SIMBÓLICO	47
2.4.1	Estágio Sensório-Motor e o Jogo de Exercício	49
2.4.2	Estágio Pré-Operatório e o Jogo Simbólico	53
2.5	CARACTERÍSTICAS DO JOGO SIMBÓLICO DA CRIANÇA CEGA	59
CAPÍTULO 3	TRAJETÓRIA DA PESQUISA	63
3.1	PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS	66
3.2	A COLETA DE DADOS	67
3.3	TRANSCRIÇÃO DAS FILMAGENS	71
3.4	O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA E O CENÁRIO DAS SESSÕES	72
3.5	OS ATORES – CARACTERIZAÇÃO E PERFIL DAS CRIANÇAS	75
3.5.1	Michel	76
3.5.2	Sofia	78

3.5.3	Tadeu	79
3.5.4	Tainá	81
3.5.5	Gilberto	82
3.5.6	Giovana	83
CAPÍTULO 4	A CONSTRUÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO PELA CRIANÇA CEGA	86
4.1	ESQUEMA SIMBÓLICO	89
4.2	PROJEÇÃO DOS ESQUEMAS SIMBÓLICOS NOS OBJETOS NOVOS	102
4.3	PROJEÇÃO DOS ESQUEMAS DE IMITAÇÃO EM NOVOS OBJETOS	112
4.4	ASSIMILAÇÃO SIMPLES DE UM OBJETO A UM OUTRO	116
4.5	ASSIMILAÇÃO DO CORPO DO SUJEITO AO DE OUTREM OU A QUAISQUER OBJETOS	122
4.6	COMBINAÇÕES SIMBÓLICAS	123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICES	145
	APÊNDICE A: Autorização	145
	APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista	146

INTRODUÇÃO

[...] a imitação não assenta numa técnica instintiva ou hereditária: a criança aprende a imitar e essa aquisição suscita, tanto quanto as demais, todos os problemas relativos à construção sensório-motora e mental.

(PIAGET, 1990, p. 17).

A presente pesquisa tem como proposta compreender o jogo simbólico da criança cega de dois a quatro anos e o interesse pelo tema teve sua origem há mais de vinte anos, quando escolhi ser terapeuta ocupacional. Essa escolha tornou-me uma profissional interessada nas questões das pessoas com deficiência e nas suas possibilidades.

O foco de interesse de minha pesquisa se deteve sempre na infância e, conseqüentemente, nos seus jogos e brincadeiras e, como apontado por Motta e Takatori (2001), estas são atividades muito estudadas pelos terapeutas ocupacionais que atuam na área de pediatria. Nesta atuação, cujo objetivo é trabalhar com crianças para promover o seu desenvolvimento global, meu interesse pelas brincadeiras e os jogos infantis foi estimulado.

Como eu já me encontrava implicada com a temática de crianças com deficiência visual, pois até o momento prestava assistência a essas crianças em consultório particular, tive a oportunidade de, em 1998, ser convidada para ser terapeuta ocupacional do Centro de Intervenção Precoce (CIP) do Instituto de Cegos da Bahia (ICB). Juntamente com um grupo de profissionais, iniciei a implantação desse serviço que, atualmente, é centro de referência para o nosso Estado.

A partir de então, com um número mais expressivo de crianças com deficiência visual sendo atendidas por mim, é que surge a problematização que fomenta esta pesquisa. Comecei a perceber várias questões pertinentes à minha prática, como: por que as crianças por mim atendidas usavam as duas mãos para levar a colher à boca? Explico melhor: os terapeutas ocupacionais aprendem que devem ensinar à criança cega sempre

mostrando através do corpo junto ao dela, como, por exemplo, levar a colher à boca para comer. Logo, as crianças imitam o terapeuta e seguram com a mão direita a esquerda, para levar a colher à boca, pois é assim que elas internalizam e imitam como se leva a colher à boca para se alimentar.

Na mesma época, outra questão por mim percebida era o fato das crianças terem dificuldades com certas situações, e logo eram taxadas de deficientes ou atrasadas pelos professores/terapeutas/pais. Por outro lado, essas mesmas crianças tinham outras condutas muito pertinentes e com capacidade para demonstrar ou explicar conceitos abstratos. Daí, eu pensava: ora, então ela não é tão atrasada!

Concomitante a estas colocações a respeito da minha prática clínica no Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia, foi surgindo uma necessidade maior de sistematizar o meu conhecimento, através de uma pesquisa acadêmica mais formal e, portanto, que viesse a contribuir, efetivamente, com mudanças de paradigmas acerca das crianças cegas.

A tentativa de responder a tais questões do cotidiano profissional, expostas anteriormente, e que surgiram do exercício diário no atendimento de crianças cegas, além de fomentar outras, nasce com o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na área de concentração Educação e Diversidade, onde se insere o presente estudo.

Partindo do pressuposto de que a brincadeira e os jogos são inerentes à condição da criança, e que essas atividades são alicerces para que o desenvolvimento cognitivo ocorra em direção a um equilíbrio que provoque aprendizagem, é que esta pesquisa ancorou-se.

Por outro lado, pensar que a criança deficiente ainda é vista como uma criança doente, sem condições de brincar e, por conseqüência, sendo poupada de um direito constitucional estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Art. 16, que remete ao direito à liberdade e compreende diversos aspectos, inclusive brincar, praticar esporte e divertir-se, por si só justifica este trabalho. Também a literatura aponta para a escassez de materiais referentes ao brincar de crianças cegas e, como afirma

Silveira, Loguércio e Sperb (2000, p. 134): “Muito se tem estudado a respeito do brincar em crianças de visão normal, no entanto, com relação a deficientes visuais, são restritas as pesquisas realizadas, principalmente no Brasil.”

Além das justificativas apontadas, também o presente estudo pretende contribuir para a lacuna existente no conhecimento da especificidade da criança cega e o seu brincar de jogo simbólico, entendendo essa atividade como essencial ao desenvolvimento cognitivo de qualquer criança.

Utilizando o aporte teórico da fenomenologia das percepções (MERLEAU-PONTY, 1994, 2006; MASINI, 1994, 1997), para entender como a criança cega aprende e integra os canais perceptivos - através do corpo como elemento que agrega o sentido pelo e para o sujeito; da epistemologia genética (PIAGET, 1978, 1979, 1990, 1993, 2003, 2005), que possibilitou entender e compreender as características e evolução do jogo simbólico da criança e como ela desenvolve a cognição e imita o seu entorno, possibilitando a representação mental - é que o presente estudo ancorou. Também uma revisão bibliográfica sobre o jogo (BRUNER, 1976; VYGOTSKY, 1991, 1997; ELKONIN, 1998; BROUGÈRE, 2003, 2004a, 2004b; KISHIMOTO, 1998, 2003, 2004, 2005) fez-se necessária, para compreender a importância dessa ação lúdica para o desenvolvimento da criança.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como as crianças cegas de dois a quatro anos brincam e elaboram o jogo simbólico e como constroem o conhecimento acerca do mundo ao seu redor. Como objetivos específicos: analisar a construção do jogo simbólico; identificar a estruturação da sua ação lúdica; e o uso da imitação do seu entorno.

Dessa forma, para cumprir os objetivos, este estudo está estruturado da seguinte forma: na introdução é contextualizada a pesquisa com o objetivo geral e específico. No capítulo um, Historiando acerca da cegueira, é feita uma leitura histórica sobre o conceito de deficiência ao longo do tempo e como o ver está associado ao conhecer, permeando o senso comum até os dias atuais. Vamos dialogar com autores como Platão (2006) e filósofos contemporâneos como Chauí (1988), Novaes (1988) e Bosi (1988), e propor ressignificar os conceitos sobre a formação da identidade da pessoa cega, a

partir da fenomenologia das percepções, cujo expoente maior é Merleau-Ponty (1994, 2006) e, aqui no Brasil, a professora Elcie Masini (1994, 1997) que, através de suas pesquisas, nos ratifica a importância de entender a pessoa cega saindo da concepção visocentrista e propondo uma compreensão desde a integração das sensações no corpo que sente e vive. Também é conceituada as especificidades da criança cega e identifica o estado da arte sobre a temática da criança com deficiência visual (FRAIBERG, 1977; BRUNO, 1993, 1997, 1999, 2004; OCHAITA, ESPINOSA, 2004; ORMELEZI, 2000; SIAULYS, 2006).

No capítulo dois, que trata especificamente do jogo, é realizado um breve histórico sobre como o jogo foi reconhecido desde a antiguidade e como hoje ele é reconhecido nas dimensões antropológicas, psicológicas e culturais. Trata das suas características e discorre sobre o jogo simbólico com as crianças com e sem deficiência. Para compreender o jogo simbólico, suas características e evolução, foi utilizado o aporte teórico de Piaget (1978, 1979, 1990, 1993, 2003, 2005), fazendo uma leitura também de Brougère (2003, 2004a, 2004b), Kishimoto (1998, 2003, 2004, 2005), Huizinga (1996) e Vygotsky (1991, 1997).

O capítulo três trata da trajetória da pesquisa e os procedimentos da investigação; o *locus*, caracterizando a instituição e o cenário onde foram realizadas as sessões e os atores, que são as crianças selecionadas para a pesquisa. Aqui, é descrito, de forma breve, um pouco da história de vida de cada criança para melhor compreender a complexidade e singularidade de cada um dos atores.

No capítulo quatro é explicitada a construção do jogo simbólico pela criança cega e realizada a análise das sessões das crianças brincando com a caixa de brinquedo. Para a análise dos dados, foi utilizado o referencial da epistemologia genética e também a nomenclatura piagetiana para explicar a evolução do jogo simbólico e as categorias observacionais.

Apresentam-se, finalmente, as considerações finais.

A presente dissertação considera que todas as crianças deste estudo fazem jogo simbólico, desde o mais simples, que se refere à categoria de Esquema Simbólico, até o mais complexo, que são as Combinações

Simbólicas, seguindo os estágios de evolução caracterizados por Piaget (1990).

As crianças que demonstram jogo simbólico menos complexo são as crianças com o ambiente menos estimulador e com baixo nível social e cultural, e os seus pais são também aqueles com maiores dificuldades de compreensão e entendimento da importância do brincar e da necessidade da interação da criança cega com o entorno. Já as crianças com maior complexidade de jogos simbólicos são as que iniciaram mais precocemente o atendimento de intervenção precoce e os seus familiares mostraram maior empoderamento quanto às questões da necessidade de brincar com as crianças e de estimular brincadeira com outras crianças.

Todos os pais apresentaram falta de compreensão sobre a importância do jogo simbólico e também colocaram o fato dos seus filhos não saberem brincar, ou porque jogavam tudo fora ou porque não sabiam brincar.

Diferentemente de outras pesquisas, Silveira, Loguercio e Sperb (2000) e Revuelta et al (1992), as crianças da pesquisa apresentaram bom deslocamento no espaço, explorando toda a sala onde foram realizadas as sessões, inclusive descobrindo outros objetos que não compunham a caixa de brinquedo.

Outro dado relevante é o fato de nenhuma criança do estudo estar incluída na educação infantil. A pesquisa também aponta para o fato que as crianças que brincavam mais com outras crianças tinham jogo simbólico mais complexo.

É importante salientar que a metodologia adotada nesta pesquisa mostrou-se apropriada para abordar as questões propostas, possibilitando e permitindo um novo olhar sobre o jogo simbólico das crianças cegas.

Chegamos ao final da pesquisa compreendendo que a criança cega deve ser reconhecida antes de qualquer coisa como criança. Criança que quer exercer o que existe de mais humano na vida: aprender, fazendo jogo simbólico.

CAPÍTULO 1

HISTORIANDO ACERCA DA CEGUEIRA

Aprendi que se depende sempre, de tanta
muita diferente gente. Toda pessoa sempre é
a marca das lições diárias de outras tantas
pessoas.

Gonzaguinha (1982)

Ao longo de toda a trajetória da evolução do homem, ter um corpo biologicamente perfeito, com todos os canais sensoriais abertos ao mundo, foi e é considerado imprescindível para se alcançar o status de humano. Qualquer desvio dessa ordem era e é, ainda, considerada uma tristeza para uma pessoa e sua família. A não aceitação social do diferente é mais ou menos cristalizada, a depender dos valores de cada época, e não se constitui um fenômeno isolado, antes pertence a uma cadeia sucessiva de situações socioeconômicas, políticas, religiosas, tecnológicas e de transformação mundial. Entender como as pessoas deficientes foram vistas ao longo da história ajudará a compreender as representações sociais acerca da cegueira.

Este capítulo pretende desmistificar a cegueira enquanto incapacidade e limitação, bem como pensar na deficiência visual não apenas como um déficit orgânico, mas inclusive como uma constituição histórico-cultural, construída por séculos, a partir de uma concepção “visocentrista”.

1.1 REDESENHANDO A CEGUEIRA A PARTIR DA HISTÓRIA

Na atualidade, para compreender a relação que a sociedade estabelece com as pessoas deficientes visuais, torna-se imprescindível historiar como ao longo do tempo foi evoluindo a concepção filosófica do entendimento sobre qualquer pessoa que se desvia do padrão normal referido. Esta compreensão acerca das deficiências sempre é considerada, levando-se em

conta os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos do pensamento do homem de cada época.

No entanto, a visão ocupa, desde as mais antigas épocas, um lugar de supremacia em relação aos outros órgãos dos sentidos. No ensaio “De olhos Vendados”, que compõe o livro fruto do seminário promovido pela FUNARTE, com o título “O olhar”, Aduino Novaes (1988, p. 9) escreve:

Se a realidade é o domínio do impreciso, das sombras e das coisas ocultas, por que a ciência – ou a precisão científica – passou a ter soberania tão absoluta sobre os sentidos? E por que, dentre os sentidos, o olhar é o primeiro a ser chamado à ordem? Seria por que, de todos os sentidos, “a vista é o que nos faz adquirir mais conhecimentos, nos faz descobrir mais diferenças?” Ou é em virtude do prestígio que a visão passou a ter em nossa cultura, concentrando em si a inteligência e as paixões? Por que o olhar ignora e é ignorado na experiência ambígua de imagens que não cessam de convidá-lo a ver?

Este fragmento do texto pode proporcionar a “visão” que se tem da importância do ato de ver. Inicialmente, existem duas formas de entender as deficiências: a primeira é a concepção pré-científica, onde todos os acontecimentos eram respondidos à luz de valores culturais e éticos, ao invés de uma explicação natural dos eventos; assim, na Antiguidade o comportamento diferente era associado a forças sobrenaturais. Existia a prática da trepanação, que era a abertura de orifícios no crânio para “afugentar os maus espíritos”, sugerindo, segundo Amiralian (1986), a concepção demonológica.

Também na Grécia o culto à força e à beleza física impedia a aceitação de qualquer mutilação corporal; em Esparta, considerada terra de um povo guerreiro, não havia espaço para pessoas aleijadas, sendo que os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados. Já os romanos descartavam-se de crianças deformadas e indesejadas, lançando-as em esgotos localizados, ironicamente, ao lado externo do Templo da Piedade (ARANHA, 2001).

Para a compreensão desses procedimentos, a autora lembra a necessidade de serem os mesmos observados no contexto da organização social, política e econômica vigente na época. Fundamentadas na agricultura, pecuária e artesanato, as atividades do dia-a-dia eram

executadas por pessoas do povo que não detinham qualquer poder nos âmbitos referidos, ou bens de posse e de uso da nobreza, a quem serviam e obedeciam, por serem considerados sub-humanos. Nesse contexto, a pessoa com deficiência, à semelhança do povo, parecia não ter importância enquanto ser humano, já que o seu abandono e extermínio não geravam problemas éticos ou morais.

Esta é uma visão global sobre as pessoas deficientes e, quando se trata especificamente da pessoa cega, existem filósofos que teorizam sobre os olhos possuírem uma relação mística com a alma. Historiadores relatam que os crimes sexuais e sociais, considerados delitos graves, provocavam o pior dos castigos para o homem: “[...] a perfuração dos olhos” (AMIRALIAN, 1997, p. 27).

Na Idade Média, foi intensificada a crença no sobrenatural e, com o avanço do cristianismo, ora os cegos eram tratados e reverenciados como adivinhos, ora como não possuidores de alma, e mesmo endemoniados, sendo “[...] recomendado por cartas papais uma ardilosa inquisição, para obtenção de confissões de heresia, torturas, açoites, outras punições severas, até a fogueira” (ARANHA, 2001, p. 4).

Outra forma de compreender a deficiência foi denominada de concepção científica, que surge na época do Renascimento com a preocupação voltada para o “indivíduo doente”. Nesse período, houve a famosa revolução dos grilhões, feita por Pinel nos hospitais psiquiátricos, dando-se início ao tratamento mais humanitário para pessoas com deficiência.

À época, surgiram instituições asilares e de custódia, denominadas instituições totais, que tinham como objetivo o tratamento médico e ou educacional, como sugere Aranha (2001). Para a autora, esta institucionalização era uma prática que tinha como objetivo a retirada da pessoa de sua comunidade de origem, sendo mantida em instituições residenciais segregadas ou em escolas especiais, geralmente situadas em localidades bastante distantes da família. As pessoas com deficiência, a título de tratamento, proteção ou em decorrência de processo educacional, ficavam isoladas da sociedade. Embora o tempo decorrido, esta prática

institucionalizante, ainda que em menor escala, pode ser encontrada nos dias atuais em algumas regiões do país.

Concomitantemente à evolução histórica acerca das concepções sobre a deficiência, muitas “verdades” e “mitos” surgiram do senso comum com referência às pessoas cegas. Essas concepções quanto às pessoas deficientes visuais ainda predominam na nossa sociedade.

No mito da caverna, de Platão (2006), a metáfora das trevas (alienação) em oposição à iluminação (sabedoria) é muito difundida e estudada pelos filósofos. No livro VII da obra *A República*, um diálogo é travado entre Sócrates (personagem central das obras de Platão) e Gláucom, seu interlocutor, em que é narrada a história de presos retidos em uma caverna, cujos pescoços e pernas se encontravam atados a grilhões, durante todo o tempo. Pequena entrada da caverna permitia que a luz vinda do exterior se projetasse, fazendo sombra na parede do que lá fora se passava.

No exterior, existia um caminho por onde transitavam homens carregando estátuas e objetos diversos e que, no entanto, devido a alguma peculiaridade da parede localizada em frente a esse caminho, os homens não eram vistos e as imagens contempladas de dentro da caverna eram apenas aquelas produzidas pelas sombras dos objetos sendo transportados, acrescido do eco incompreensível do que era falado por eles. Para os habitantes da caverna essa era a vida real. Quando um dos prisioneiros resolveu se soltar das amarras e subir à superfície, no primeiro momento a imensa claridade deixou-o cego e com o tempo foi se acostumando à claridade e passando a contemplar o novo mundo. Chauí (1999) diz que entre as várias metáforas a que o mito se refere uma delas é que conhecer é um ato de libertação e iluminação.

Após contemplar o novo mundo, o prisioneiro resolve retornar à caverna para contar aos seus companheiros que o que eles enxergam não é o mundo verdadeiro, senão o mundo de sombras, sendo por isso tido como louco e insano. Assim, a escuridão da caverna propicia a falta de conhecimento do homem sobre a vida e o exterior, enquanto o contato com a iluminação proporcionada pelo sol faz com que o conhecimento e a verdade sejam conhecidos pelo sujeito.

Essa metáfora é um dos pilares que servem para mostrar a força do ver associado ao conhecer. Bosi (1988, p. 65) afirma que o homem de hoje é um ser predominantemente visual: “Alguns chegam à exatidão do número: oitenta por cento dos estímulos seriam visuais.” Essas “verdades” acerca do conhecer através da visão, concomitante ao fato de o mundo contemporâneo priorizar os estímulos visuais, geram um senso comum quanto ao cego não conseguir saber, compreender e aprender com e sobre o mundo.

O senso comum é compreendido, segundo Vasquez (1977, p. 210), como a relação entre o pensamento teórico e a prática esvaziada de teoria. A falta de formulações teóricas pode proporcionar “[...] uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo.” Para o senso comum, existe uma passividade com uma relação acrítica à teoria, o sentido da prática por si só, “[...] é o praticismo; prática sem teoria ou com o mínimo dela” (VASQUEZ, 1977, p. 211).

O conjunto dos “conhecimentos” não-científicos ou o senso comum podem ser classificados como parte constitutiva do que se denomina de cultura popular. O modo de ver e de fazer do senso comum, mesmo não contando com uma estrutura de difusão organizada e institucionalizada, penetra na consciência do homem comum de maneira profunda; e, além de servir a cada um individualmente, assume funções sociais importantes. Como diz Kosik (2002, p. 19), “O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias”.

Certamente, muito do descrédito quanto à capacidade do indivíduo cego está corroborado pelo senso comum, como afirma Amiralian (1997): fala-se de “visões de mundo”, quando há referência às diferenças culturais; é “evidente”, quando se quer assegurar que algo é efetivamente verdadeiro, desde “pontos de vista” sobre uma estrutura conceitual de referência e “revisão”, a mudanças ou correções de idéias.

A autora segue analisando os dizeres populares relacionados não apenas ao conhecer, mas ao poder de transmitir energia, de ser capaz de induzir ao bem ou ao mal, como a “frieza do olhar”, “mau olhado”, “olhar poderoso” além de: “olhar amoroso”, “amor à primeira vista”, “amor cego”,

quando a expressão advém do desejo sexual e afetivo. Ela pergunta: pela falta da visão é que os cegos são considerados assexuados e em outras ocasiões poderosos amantes? E será que eles são considerados indefesos pelo fato de o olho ser visto como órgão, por excelência, de controle, cuidado e guarda? Fala-se em “estar de olho”, “ficar de olho”, quando o querer pede cuidadosa atenção, vigilância e autoproteção.

Portanto, parece que a relação entre ver e conhecer é antiga e a ausência da visão remeteria ao mundo das “trevas” e à eterna “escuridão” (AMIRALIAN, 1997). Logo, as pessoas que por alguma adversidade da vida são desprovidas deste sentido, não poderiam entender, conhecer ou aprender com o mundo e sobre o mundo.

Em pleno século XXI, ainda existem resquícios dessas concepções acerca da cegueira. Recentemente, deu-se um fato que ainda marca sobremaneira a concepção. Em uma missa de celebração de formatura no final do ano de 2006, foi lido, no momento da Aclamação do Evangelho, o seguinte texto de Matheus (6, 19-23):

Não juntais para vós tesouros na terra, onde a traça e a ferrugem os consomem e onde os ladrões penetram para roubar. Mas acumulai para vós, tesouros no céu, onde nem traça nem ferrugem os consomem e onde os ladrões não penetram para roubar. Porque onde estiver o teu tesouro, ali estará também o teu coração. **Teus olhos são como uma lâmpada para o corpo. Se, pois, teus olhos estão bons, todo o teu corpo estará na luz. Mas se teus olhos estão doentes, todo o teu corpo estará em trevas. E se a luz que está em ti são trevas, como serão grandes essas trevas!** (grifos nosso).

Em coro, responderam os fiéis: “Palavra da Salvação! Glória a Vós, Senhor.” Diante dessas representações, cabe questionar: como fica uma criança que nasce cega? Ela vive eternamente nas trevas e na escuridão? Ela não tem capacidade de conhecer e interagir com o mundo?

Elaborar a deficiência como uma condição de vida para a pessoa deficiente é o que propõe Amaral (1995). A autora inclui cinco pressupostos básicos para alicerçar o amplo fenômeno da deficiência. O primeiro refere-se ao entendimento do indivíduo e da sociedade como indissolúveis. O

preconceito, a discriminação, a estigmatização¹ do deficiente são um produto da sociedade e da pessoa deficiente, em que um é o produtor e o outro é o produto. Essa é uma relação dialética em que ora um está sendo produto para, a seguir, passar a produtor. Na ausência dessa compreensão, o deficiente está sempre no lugar de vítima, eternizando a idéia de fraco/forte, oprimido/opressor, excluído/incluído, cabendo à sociedade o papel da força e, ao deficiente, de fraco. Nos dias atuais, esta é uma idéia muito combatida pelos movimentos sociais dos deficientes, que tentam interromper a dicotomia e não mais aceitam discutir qualquer assunto referente à própria situação sem que estejam envolvidos, sendo o seu lema: “Nada de nós sem nós.”

O segundo é que, a partir de uma visão histórica, há de se pensar em um sujeito concreto, com a sua singularidade e numa sociedade também concreta e única, tornando-se necessária a reflexão sobre essa contextualização. O terceiro diz da importância que a Psicologia Social deverá ter no processo de colaborar nas discussões que envolvem a temática de inclusão/exclusão.

O quarto pressuposto diz que a deficiência, como outros fenômenos, é muito mais multifacetada “[...] que por exemplo o ponto de ebulição da água!!!”(AMARAL, 1995, p. XX). Uma das concepções que apóiam o entendimento refere-se às descritivas, que subsidiam os fatores intrínsecos da deficiência (grau, tipo, extensão etc); a outra problematiza os fatores extrínsecos às pessoas com deficiência, que são as atitudes discriminatórias, preconceitos, estereótipos etc. O quinto e último pressuposto defende que informar e compreender a deficiência por si só não dá conta de reverter um processo histórico, mas deve ampliar as bases para uma reflexão crítica.

Pensando nas concepções histórico-culturais é que se torna imperativo entender a pessoa cega como alguém que é concebido e vive filosoficamente marcado por este estigma, gerando, como consequência, pessoas que estão sempre precisando dos “olhos” e da “visão” do outro para aprender e viver.

¹ Para Erwin Goffman (1988), o estigma é um atributo que teve sua origem nos gregos, quando queriam, através desse termo, referir-se a sinais corporais para identificar um escravo, um criminoso ou um traidor, na tentativa de afastar de lugares públicos quem portasse qualquer um destes sinais. Na atualidade, o termo evidencia mais o próprio defeito que acompanha a pessoa deficiente.

Desfazer essa visão e ressignificar o lugar do deficiente visual como alguém que aprende e conhece por outros caminhos são tarefas das pessoas que acreditam em uma sociedade mais justa e democrática para todos, e esta pesquisa se propõe a discutir e desmistificar essa visão da construção histórica acerca da cegueira.

No seu livro *Heróicos Furores* o renascentista Giordano Bruno (1984 apud NOVAES, 1988) faz referência aos olhos. Em um dos diálogos estabelecidos entre os olhos e o coração - representados como entidades corporais separadas, dotadas de razão e sentido - existe um embate que começa com uma acusação e um lamento do coração, que diz aos olhos: perceber, ver, conhecer, eis, em verdade, o que o desejo acende; é, pois, graças aos olhos que o coração é incendiado. Por sua vez, os olhos acusam o coração de ser o princípio de todas as lágrimas; na verdade, o fogo e a dor do coração fazem brotar as lágrimas dos olhos.

Ao final, chega-se à questão central para Giordano: “[...] como é possível traduzir em ato uma potência infinita? Como dar uma positividade ao infinito? Como romper o equilíbrio de duas forças iguais?”. No encerramento do diálogo, surge a resposta: “[...] acima dos olhos e do coração está o Desejo. [...] É o desejo que leva o ver a se transformar em ação de ver, dando às paixões e ao intelecto movimento infinito” (p. 18).

Uma vez mais citando Chauí (1999, p. 41), em relação ao mito da caverna de Platão, ela diz: “Os olhos foram feitos para ver, a alma para conhecer.” A partir desse entendimento sobre o que é enxergar e ver é que se pretende, neste estudo, um aprofundamento sobre as percepções, utilizando dos pressupostos da fenomenologia das percepções discutidas por Merleau-Ponty (1994) e Masini (1994, 1997), que nos alerta sobre o equívoco que é tentar entender o cego pela lógica do vidente.

1.2 RECONCEITUANDO A CEGUEIRA A PARTIR DA FENOMENOLOGIA DAS PERCEPÇÕES

Na perspectiva da fenomenologia das percepções, o ver é sentido e vivido pelo sujeito que sente e vive no corpo. Para o filósofo Merleau-Ponty

(2006), o mundo não é o que o sujeito pensa, mas o que é vivido por cada um, a partir da sua singularidade, sendo que este mundo não é possível de ser “possuído”, pois é inesgotável. Segundo ele afirma: “Há um mundo, ou, antes, há o mundo” (1994, p. 14).

Para a fenomenologia das percepções, o mundo é uma intersecção da experiência do sujeito, com o outro e com a somatória das próprias experiências, gerando uma outra experiência, sendo inseparáveis a subjetividade e a intersubjetividade no tempo das experiências do presente, assim como do passado, formando uma nova unidade de experiências que trazem para dentro de si um outro mundo.

Nesse sentido, o corpo é o Sujeito no mundo, pois é o corpo que sente, que sabe, que compreende e apreende. O corpo é uma totalidade de movimento que se relaciona com o mundo de significados e é a partir dele que se adquire a experiência, permitindo-lhe saber, compreender, sendo ainda nele que o significado se manifesta. Para o autor, a percepção é uma síntese integrada do que é vivido corporalmente.

A pesquisadora Masini (1997, p. 35-36) diz:

No caso do deficiente visual, por exemplo, ele tem a possibilidade de organizar os dados, como qualquer outra pessoa, e estar aberto para o mundo, em seu modo próprio de perceber e de relacionar-se; [...] O que não se pode desconhecer é que o deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo - que não é visual [...] É dessa dialética entre o específico e o geral que se define a estrutura psíquica, integrada ou não.

Para a autora, a pessoa cega tem uma outra percepção do mundo. Ela ainda afirma: “[...] embora ficasse respondido que conhecer não é ver, este permanecia como condição daquele” (MASINI, 1997, p. 81).

Masini (1994) propõe uma reflexão bastante interessante sobre o “olhar” com que cada qual se dirige às pessoas com deficiência visual. Para a autora, o olhar direcionado à pessoa cega é o olhar da “falta de visão”, ressaltando que a importância da visão é a da experiência do vidente e a comunicação é fundada no visual. Dessa forma, a identidade do cego é a ausência de visão, ao invés de ser a presença dos sentidos que possui. Ela

escreve: “[...] o não vidente (ou portador² de deficiência visual) pode transformar-se em objeto, pois a presença do outro (vidente) é tão marcante que o rouba da sua própria” (p. 89).

Para a autora citada, é clara a contribuição da fenomenologia das percepções para se entender o caminho da pessoa com deficiência visual, visto que, diferentemente das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem que separam o corpo da mente, esta, ao contrário, acredita que, para construir o conhecimento, deve-se partir da percepção do corpo em relação à cultura: “Preocupado com o vivido, Merleau-Ponty volta-se para o próprio corpo e diz que o corpo sabe, o corpo compreende e é nele que o significado se manifesta” (p. 94). É ainda a referência ao corpo que o move a escrever:

A consciência consiste em estar nas coisas por intermédio do corpo. A experiência do corpo faz cada um reconhecer o emergir do sentido aderido aos conteúdos, unidade de implicação em que diversas funções se desenvolvem dialeticamente. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 83).

Assim, é importante que reconheçamos qual a identidade que constitui o ser cego em um mundo de vidente e extremamente visual. Como o sujeito se constitui na “falta” de algo tão importante quanto é a visão? Ele sempre terá uma incapacidade? E a criança, será incapaz de apreender e aprender sobre o mundo?

1.3 RESSIGNIFICANDO O CONCEITO DE IDENTIDADE DA PESSOA CEGA

Na contemporaneidade não mais existe espaço para pensar na pessoa cega com características da cegueira, com incapacidades por causa do déficit orgânico e nem com uma identidade própria, como até então encontrávamos nos livros e manuais de educação e atendimento ao deficiente visual. Porém, como afirma Amaral (1998) as deficiências existem e não são apenas

² O termo portador permaneceu nessa situação por ser literal do livro citado. Mas é um termo em desuso pelas pessoas com deficiência, que alegam ser o mesmo inadequado, visto que eles “não carregam” a sua deficiência, mas é uma condição de vida. Para saber mais sobre os termos utilizados para conceituar as pessoas com deficiência, ler o artigo “Como chamar os que têm deficiência”, de Romeu Sasaki, disponibilizado pela rede SACI.

socialmente construídas; existem especificidades decorrentes da questão orgânica, o que não pode ser esquecido.

Ochaita e Espinosa (2004) referem que a cultura ocidental atribui papel preponderante à visão, sendo que a sua falta ao nascer vai trazer, entre outros desafios, as interações comunicativas precoces, e muitos pais podem ter, e têm de fato, sérios problemas para “olhar” para o seu bebê que acabou de ter o diagnóstico de cegueira congênita. Basta essa dificuldade para que seja iniciado um processo de atraso global do desenvolvimento da criança cega, pois já é fato, segundo vários autores (FRAIBERG, 1977; ROSA; OCHAITA, 1993; LEONHARDT, 1992; BRUNO, 1993, 1997, 1999, 2004) que a falta de uma adequada interação com a família torna-se a primeira exclusão da criança cega. Esse impedimento simbólico é a maior deficiência à qual a criança está sujeita, sendo responsável pela formação da sua “identidade cega”.

Quando se fala da identidade do cego, é importante refletir sobre a concepção de identidade como uma categoria de análise, um significado social e culturalmente construído, que gera polissemia. A identidade não é inata e sim construída na relação com o outro.

Para Ferreira (1986), identidade é a qualidade do idêntico; conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais etc. Ciampa (2001) define a identidade como a articulação de vários personagens, articulação de igualdade e diferença, constituindo e constituído por uma história pessoal. Para o autor, este processo é nomeado de *metamorfose*.

Em um ensaio sobre identidade e diferença, Silva (2000, p. 74) afirma como ambos os conceitos tendem a ser naturalizados, cristalizados, essencializados. Para o autor, “A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual” [...] Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente.” Enfatiza ainda que a diferença é concebida como uma entidade independente. Entretanto, tanto a identidade depende da diferença, como o inverso também é verdadeiro. Logo, uma e outra são inseparáveis,

mutuamente determinadas e ativamente produzidas no mundo cultural e social.

O processo de construção da identidade sofre influência de pressupostos dialéticos e, segundo Gadotti (2004), para que efetivamente seja aberta, inacabada e possa ser um processo de construção contínuo ligado ao conjunto das relações cotidianas do indivíduo, deve ser permeada de quatro princípios:

1. Princípio da totalidade: tudo se relaciona;
2. Princípio do movimento: tudo se transforma;
3. Princípio da mudança qualitativa.
4. Princípio da contradição: unidade e luta dos contrários.

Para Bruno (2004), a construção da identidade da criança com deficiência visual dependerá dos vínculos que possa estabelecer com os adultos e com os seus coetâneos. Desde o início da sua vida, a depender de como as suas satisfações essenciais serão atendidas, como as qualidades das trocas de experiência com os seus cuidadores e com outras crianças acontecerão, é o que permitirá a identificação e construção do eu, da personalidade e identidade. A autora afirma:

A identificação se dá pelo processo de assimilação de atitudes, comportamentos, gestos e por sua imitação e expressão. A criança internaliza esses valores, hábitos e desejos expressos que vão caracterizar a sua individualidade. Para isso, é importante que a criança com deficiência visual esteja plenamente integrada ao grupo, que tenha o sentimento de aceitação e pertença ao grupo, participando de todas as atividades juntamente com as demais crianças. (2004, p. 23).

Acredita-se que, a partir da construção desses princípios da dialética, é possível redefinir e ressignificar o lugar da criança cega em um mundo que deve deixar de ser “visocentrista” para se constituir em um mundo próprio de significado e vivido pela própria criança na relação com o outro. Dessa forma, oportunizar-se-á que ela se constitua a partir de um olhar de possibilidades e não de impedimento, devido ao déficit visual.

1.4 CONCEITUANDO A CEGUEIRA

O conceito acerca do que é cegueira modificou-se ao longo da história. Inicialmente, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1980 apud MARTÍN; RAMÍREZ, 2003) sugeriu uma classificação das deficiências visuais³ baseada apenas na medida da acuidade visual e do campo periférico. Dessa forma, tinha-se o conceito de *cegueira legal* (grifo nosso) difundida em todos os países ocidentais, como: “[...] um olho é cego quando sua acuidade visual com correção é 1/10 (0,1), ou cujo campo visual se encontra reduzido a 20°” (CRESPO, 1980 apud MARTÍN; RAMÍREZ, 2003, p. 40). Na década de 80, a OMS recomendou que fosse eliminada a categorização, pois estava existindo injustiça nos diagnósticos, embora não tenha sugerido solução alternativa.

No ano de 1992, em Bangkok – Tailândia, houve um congresso histórico onde se encontraram, para discutir a educação das pessoas com deficiência visual, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICEVI). No encontro, foi rediscutida a importância da avaliação clínica, juntamente com uma avaliação funcional da visão, pois se entendia que o desempenho visual é mais um processo funcional dinâmico do que uma simples medida de acuidade visual que ocorre com a pessoa em posição estática (normalmente sentada na cadeira do oftalmologista); já na avaliação funcional, deveria ser observado o que a pessoa faz com o uso da visão que possui, ou seja, ela deve ser avaliada através de atividades funcionais: andando, subindo escada, alimentando-se, brincando, escrevendo etc (BRUNO, 1997).

Assim, as novas recomendações da OMS/ICEVI sugeriram que é considerada cega a pessoa com ausência total da visão, até a perda da projeção de luz, sendo que o seu processo de aprendizagem se dará através da integração dos sentidos tátil, cinestésico, olfativo, auditivo, gustativo, utilizando o sistema braile para leitura e escrita. E as pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu

³ Deficiência Visual compreende tanto a cegueira quanto a baixa visão.

desempenho. Essas pessoas deverão utilizar recursos ópticos e não ópticos para o seu processo de aprendizagem (BRUNO, 1997).

O diagnóstico precoce de deficiência visual, juntamente com a indicação para a intervenção precoce, ajuda a compreender que a criança cega é antes de tudo criança. Que gosta de fazer tudo o que uma criança com visão gosta: ir ao parque, à praia, brincar, assistir televisão, dançar, comer pipoca e brigadeiro. As suas peculiaridades são na forma de perceber e assimilar o seu entorno, e cada uma delas terá uma singularidade, que vai desde possuir a mínima percepção de luz, que a ajudará na orientação e mobilidade, até viver ou transitar em um ambiente com muito preconceito, não aceitando a deficiência.

Podem-se ter também crianças que não vêem nada, e o sentimento de aceitação e pertença ser muito bom, podendo até mesmo compensar a falta de percepção luminosa. Como diz Bruno:

A criança com deficiência visual, como as demais crianças, devem ser vistas conforme suas especificidades. Cada criança é um ser singular, único, com tempo e ritmos diferentes, os quais devem ser respeitados e valorizados em sua espontaneidade, em sua forma diferente de ser, de fazer, de compreender e agir no mundo. (2004, p. 23).

A maioria das crianças nasce cega em decorrência de fatores pré-natal⁴, peri-natal⁵ e pós-natal⁶; contudo, também há crianças que possuem alguma doença hereditária como, por exemplo, glaucoma⁷ congênito. Vários autores (BUENO; MARTÍN, 2003; ESPINOSA; OCHAITA, 2004; OCHAITA; ROSA, 1993; LEONHARDT, 1974; FRAIBERG, 1977) ainda sugerem que é considerada cega congênita aquela criança que nasceu cega ou perdeu a visão até os cinco anos de idade. Sobre essas crianças é que se desenvolve a presente dissertação.

⁴ Pré-natal é quando a patologia ocorreu antes do nascimento da criança. Geralmente por causas infecciosas da mãe como a rubéola, toxoplasmose, citomegalovirus etc.

⁵ Peri-natais é quando o problema da criança ocorre no momento do nascimento. O mais freqüente no nosso país é a anoxia peri-natal (falta de oxigênio ao nascimento) que podem deixar várias seqüelas e entre elas a deficiência visual.

⁶ Pós-natal é quando a patologia ocorre no cérebro imaturo, que para a maioria dos autores seria até os dois anos de idade. O mais comum é a meningite bacteriana ou acidentes por queda ou afogamento.

⁷ Glaucoma é o aumento da pressão interna dos olhos. Quando a criança nasce com esse diagnóstico, frequentemente cursa para cegueira.

1.5 ESPECIFICIDADE DA CEGUEIRA

Como citado anteriormente, o empenho neste trabalho é ultrapassar a concepção “visocentrista” e entender a criança cega não em relação a uma criança vidente, mas ela própria com a sua singularidade idiossincrática. A literatura especializada, porém, aponta as características da criança cega. Partindo dessa revisão bibliográfica, se discutirá as especificidades decorrentes da cegueira e, ao final, se apresentam análise, reflexão e proposta de *novos olhares* (grifo nosso) sobre esse ser.

Em seu clássico livro sobre a deficiência visual, Lowenfeld (1974) afirma que a cegueira, relativamente às questões cognitivas e perceptivas, impõe três limitações básicas ao indivíduo, devido a: inicialmente, falta de variedade das experiências; falta de capacidade para mover-se e, por último, dificuldade de interação com o ambiente.

Telford e Sawrey (1977) falam das limitações intrínsecas da incapacidade que a cegueira provoca, quais sejam:

1. falta de acesso à escrita e leitura em tinta;
2. restrição da mobilidade independente;
3. falta de percepção direta do ambiente e dos objetos e
4. privação das pistas sociais e de imitação.

Muitas pesquisas têm investigado sobre a existência, ou não, da defasagem no desenvolvimento físico, social, mental e educacional das crianças cegas (KIRK; GALLANGHER, 1991). Em suas pesquisas, Scholl e Schnur (1976 apud KIRK; GALLANGHER, 1991) indicaram não existir nenhuma atitude específica em relação à cegueira, além de reação de estresse e incapacidade; todavia salientam que a perda da visão causa certas restrições à variedade e profundidade de experiências cognitivas e algumas limitações de experiências pelo fato da mobilidade ser restrita. Para os pesquisadores, a variedade de experiências depende da criança ter nascido cega ou ter ficado cega posteriormente, ou de a cegueira ter sido repentina ou gradativa.

Outros estudos, como os de Tillman e Osborne (1969 apud KIRK; GALLANGHER, 1991), verificaram que as crianças cegas eram melhores nas tarefas de memória a curto prazo, comparadas a crianças com visão; mas os alunos cegos tiveram um desempenho significativamente pior nos itens que exigiam correlação com as semelhanças entre objetos. Tais estudos vieram confirmar que a falta de experiência fazia com que houvesse uma incapacidade de compreender a ligação entre idéias e objetos.

Na pesquisa de Kephart e Schwartz (1974 apud KIRK; GALLANGHER, 1991), foi solicitado a trinta e sete crianças com visão e quarenta e nove crianças cegas, entre 5 e 7 anos, que dissessem o nome das partes que deveriam ser incluídas em desenhos contendo uma criança e uma casa. Os resultados mostraram que as crianças cegas revelam menos conhecimento das partes do corpo e do componente de uma casa, sugerindo “[...] que a maneira que a criança cega processa informações pessoais e ambientais parece resultar em compreensões fragmentadas e distorcidas de conceitos simples e diretos” (p. 193).

Durante dez anos, Selma Fraiberg (1977) desenvolveu um estudo longitudinal comparando o desenvolvimento de dez crianças cegas congênitas, sem outra deficiência associada, com o desenvolvimento de crianças videntes, tendo por objetivo conhecer o efeito da cegueira e fazer deduções sobre a função da visão na organização sensorial, mediante o estudo dos efeitos da deficiência. Os resultados mais significativos foram os seguintes:

- a. vínculos humanos – que a visão não é indispensável para a formação dos laços afetivos. As diferenças das crianças cegas em relação às crianças videntes são observadas somente com atraso, quanto à constituição da mãe como objeto.
- b. preensão – houve uma discrepância significativa entre o desenvolvimento da coordenação olho-mão entre as crianças videntes e cegas. As crianças que enxergavam, entre três e oito meses apresentavam uma destreza em segurar e conhecer um objeto; nesse mesmo período, as crianças cegas que não tinham o objeto com o

contato táctil não apresentavam nenhum gesto de utilizar a pista sonora. Para a criança cega, o som não tem consistência. As mãos dos cegos, que servem como órgão sensorial primário, eram mãos sem utilidade, pois não pegavam os objetos; eram chamadas “mãos cegas”. Certamente por isso muitas crianças cegas chegam à alfabetização com incapacidade de ler o braile, segundo a pesquisadora.

- c. desenvolvimento motor geral – os progressos com as posturas se apresentavam dentro das margens da idade normal das crianças videntes, porém a mobilidade em cada postura apresentava atraso considerável. Nenhuma criança participante desta pesquisa engatinhou antes de andar. Também foi observado o aumento das estereotípias, por exemplo, a criança “fica de gato”, mas não se desloca e fica balançando na postura. Além disso, registrou-se atraso na aquisição da marcha de cerca de seis meses com relação aos videntes.
- d. linguagem – a maioria das crianças cega conseguiu os marcos da linguagem na mesma etapa da criança vidente. Para a pesquisadora, o atraso na aquisição da linguagem nas crianças que se encontram sem comprometimento neurológico e com os demais sistemas intactos é devido à pobreza de suas experiências. Contudo, atrasos significativos na capacidade de representar a si mesma como “eu”, em um universo de “eus”, foram observados em todas as crianças da pesquisa. Fraiberg (1977) considera que:

[...] en los aspectos del desarrollo en que contamos con datos comparativos, nuestros niños ciegos, favorecidos por nuestro programa de educación, estaban más próximos a la evolución de los niños con visión normal que a la de los niños ciegos en general. (p. 309).⁸

A idéia mais difundida hoje em dia (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003) é a de que a criança cega não é um vidente que carece de visão, como discutido no capítulo anterior, mas a compreensão é de que a sua maneira

⁸ [...] nos aspectos do desenvolvimento em que contamos com dados comparativos, nossas crianças cegas, favorecidas por nosso programa de educação, estavam mais próximas da evolução das crianças com visão normal que a das crianças cegas em geral (Tradução nossa).

de perceber e apreender o mundo não é igual à de uma criança sem a privação visual; em decorrência, a sua organização sensorial será operada por outras modalidades sensoriais. A informação visual é globalizada e rápida, e a percepção tátil, que substitui e integra a visão e as outras modalidades sensoriais dos cegos, é analítica e lenta. Dessa forma, a informação que a criança cega vai dispor do ambiente será sempre mais restrita e parcial. Portanto, o conceito tradicional de que a cegueira era componente inibidor do desenvolvimento cognitivo não mais se aplica e carece de fundamentos, como apontam Cobo, Rodríguez e Bueno (2003). Nesse sentido, Hampshire (1981 apud COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003, p. 98) afirma:

[...] a criança cega vive em estado de privação sensorial, já que relativamente poucos objetos lhe proporcionam sons, odor, etc., o que é continuamente necessário para atrair sua atenção da mesma forma que um objeto com cores brilhantes sempre terá entrada no sentido visual de uma criança vidente; existem, por isso, menos oportunidades para a criança cega desenvolver a coordenação ouvido-mão correspondente, e outras faculdades e, pelo mesmo motivo, será muito mais difícil incitá-la a explorar, guiada pela fala do adulto.

A idéia também difundida por Piaget, nos seus estudos de desenvolvimento e compreensão de como a criança pensa, refere-se à criança cega como alguém impedido de se adaptar aos esquemas sensório-motores e origina, por conseguinte, um retardo considerável na coordenação geral (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003). Esses mesmos autores voltam a afirmar:

A sociedade exige do cego uma apreciação das coisas e um comportamento semelhante ao do indivíduo vidente. [...] Os cegos podem desenvolver habilidades sociais iguais ou parecidas às dos seus pares videntes, embora, com freqüência, verifica-se retardo de dois ou três anos no surgimento, em comparação aos videntes. (p. 112, 113).

Igualmente se confirma, por grande parte das pesquisas realizadas nos últimos anos sobre o desenvolvimento cognoscitivo dos cegos (ESPINOSA; OCHAITA, 2004) que, ao chegar à adolescência e à idade adulta, eles atingem um nível de desenvolvimento funcionalmente equivalente ao das pessoas videntes. Essas autoras contribuem ademais com a discussão em

torno da importância de serem observadas as peculiaridades dos contextos em que a criança cega se desenvolve: seu ambiente familiar, sua escola, o trabalho e nível de instrução de seus pais, ou as conotações que a deficiência visual tem no âmbito microcultural ou cultural em que se desenvolve. Dessa forma, singulariza-se o desenvolvimento de uma determinada criança cega, sendo esses fatores determinantes para as suas características, não ficando restritas àquelas da cegueira.

O que as autoras propõem é analisar as vias alternativas que as crianças cegas dispõem para construir o seu desenvolvimento; para as mesmas, não há motivos para atraso no desenvolvimento de uma criança cega.

Em estudo anterior, Ochaita e Rosa (1995) observaram que as crianças cegas mostravam um atraso de três a quatro anos nas provas referentes a tarefas de manipulação de matérias, enquanto nas tarefas verbais de classificação elas não apresentavam atrasos.

Bruno (2004) coloca que as crianças com deficiência visual, em função da sua privação sensorial ocasionada pela ausência da visão, deverão ter mais tempo para elaborar a noção de objeto permanente; para se desligar da figura materna; para se adaptar à escola; além do que alguns movimentos corporais de repetição não deverão ser entendidos como deficiência mental, mas como forma de manifestar tensão, agitação e diversos sentimentos como alegria e ou tristeza.

A pesquisa de Ormelezi (2000) parte das percepções de adultos cegos congênitos, apontando as peculiaridades apresentadas por eles no processo de aquisição de conhecimento em relação às suas percepções, imagens mentais e conceitos sobre o mundo de objetos, relações e sobre si mesmos. As suas conclusões foram nas seguintes direções: a forma das pessoas cegas captarem o mundo por outros canais sensoriais que não o visual se dá através das formações de imagens mentais, utilizando principalmente o tato e o cinestésico, e, em menor prioridade, os sentidos olfativos e auditivos. Conceitos visuais como cor, beleza; compreensão do desenho como linguagem não espontânea e a percepção do espaço não fazem sentido para a pessoa cega, embora façam parte do seu repertório cultural.

Outra conclusão importante da pesquisadora é quanto à idéia do significado de compensação, que é da ordem sócio-psicológico, como ela afirma:

Sabe-se que a visão é o sentido da apreensão do mundo de forma direta, global e à distância. Na sua ausência, há uma reorganização de toda a estrutura mental que possibilitará ao cego adquirir conhecimento sobre o mundo. Todos os relatos evidenciaram a força dessa outra e complexa reestruturação psicológica em razão da atividade fisiológica que visa a um maior desenvolvimento do tato ou da audição, mas principalmente de uma reorganização em virtude da possibilidade de o cego comunicar-se na experiência social. (ORMELEZI, 2000, p. 197).

Uma outra constatação é de haver coisas no mundo que unem cegos e videntes, fazendo-os compartilhar do mesmo mundo. Merece destaque os sujeitos da pesquisa apontarem para a importância da presença afetiva dos adultos em suas vidas. A linguagem mais uma vez foi indicada como fundamental para adquirir consistência no conteúdo e ampliação da dimensão do conceito sobre o mundo.

A autora acrescenta um fator de extrema relevância para esta dissertação: o fato de que os relatos de memória dos sujeitos entrevistados a respeito da aquisição do conhecimento e as suas experiências significativas acontecerem a partir dos quatro anos de idade, período este marcado pela função simbólica e constituído de amplo jogo também simbólico.

Dentre as importantes contribuições na mudança de paradigma acerca das pessoas com deficiência visual no Brasil, situa-se a instituição pioneira ao atendimento precoce dessas crianças, a Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (Laramara), que tem como presidente Mara Siaulys. Referida pesquisadora defendeu, no ano de 2006, uma dissertação de mestrado sobre “Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual: estudo sobre a importância do brinquedo e do brincar”.

Após anos de prática na idealização e confecção de brinquedos adaptados para crianças cegas e com baixa visão, referida autora propõe, como problematização do seu trabalho de pesquisa, conhecer o papel da brincadeira e brinquedos especiais para a aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de pessoas com deficiência visual. Os seus objetivos se voltaram à verificação da importância dos brinquedos especiais por ela confeccionados,

para o desenvolvimento de jovens que o utilizaram na infância, e como a família entende a ludicidade como mediadora do desenvolvimento dos seus filhos.

A pesquisa foi realizada tendo como sujeitos jovens que na infância participaram do atendimento por ela realizado e que ainda freqüentavam a instituição, bem como famílias de crianças pequenas que realizam atendimento no Laramara. No seu trabalho de pesquisa as categorias se deram a partir de três eixos: inclusão social - onde era observada a opinião dos alunos sobre si mesmos, expectativas e desejo em relação à inclusão na escola, no trabalho e na sociedade. O segundo eixo relacionava-se ao papel do brincar e do brinquedo para a sua aprendizagem e desenvolvimento, e o último era conhecer o papel da instituição especializada.

Após análise dos questionários, as suas considerações relativas à inclusão social apontaram que os jovens revelam: auto-imagem positiva com sentimento de segurança, independência e clareza relativamente aos objetivos de vida e luta para conquistar seus ideais; pensamento crítico, capacidade de reflexão sobre suas possibilidades e dificuldades; ter equilíbrio emocional, auto-aceitação e maturidade, sendo independentes e bem integrados socialmente.

Para a pesquisadora, a fortaleza que alguns jovens relatam parece ter origem na presença de vários fatores, sendo que para ela um dos principais é os jovens terem relatado que durante a sua vida houve sempre a presença de uma pessoa com a qual se relacionaram e criaram vínculos, dando-lhes auto-confiança e segurança, servindo-lhes de referência, fato também apontado por Ormelezi (2000). Para as pesquisadoras, esta pessoa foi, na maioria das vezes, o pai ou a mãe, mas em alguns casos pode ter sido um dos avós, parentes, terapeutas ou educadores. Mas realmente havia esta pessoa na vida de cada um deles.

Quanto ao papel do brincar e do brinquedo para a aprendizagem e desenvolvimento, os jovens entrevistados revelam que o brincar foi fundamental para a sua interação, comunicação e aprendizagem, tanto no ambiente familiar como na escola e comunidade. Citaram a importância da brinquedoteca, da fantasia, do mundo do faz-de-conta, das brincadeiras com

o corpo, o correr e o pular e a exploração do ambiente como elementos fundamentais à aprendizagem, para o desenvolvimento físico, sensorial e psicológico. O espaço e tempo que lhes foi proporcionado com essas brincadeiras de forma global e harmoniosa e a importância que tinham pelo profissional envolvido em suas brincadeiras também foram referidos (SIAULYS, 2006).

Essas são algumas considerações fundamentais ao entendimento de como está sendo construída a vida de relação da criança cega, considerando as peculiaridades de uma forma global e as suas necessárias especificidades.

A partir dessas considerações e concordando com Bardisa et al. (1986, p. 55), pode-se dizer que: “[...] el niño ciego es más igual al niño vidente que diferente”⁹ será construída a discussão que se segue, a respeito do jogo simbólico da criança cega.

⁹ “[...] a criança cega é mais igual à criança vidente do que diferente.”

CAPÍTULO 2

O JOGO

“A criança tira tudo do nada”

(Autor desconhecido, s/d)

As brincadeiras e os jogos se constituem um importante recurso para se entender o desenvolvimento infantil. Para alguns adultos, circunstancialmente a brincadeira é uma atividade trivial e sem sentido; não obstante, para outros, o jogo torna-se um alicerce para todos os aspectos do desenvolvimento da criança.

Conceituar jogo é desafiante. Em Ferreira (1986) existem mais de vinte definições para o termo jogo. Para além do seu significado nos manuais e dicionários, é importante refletir sobre as situações em que ocorre o jogo e aquela na qual o mesmo não está presente. Interroga Brougère (2003): “[...] o que há de comum entre duas pessoas jogando xadrez e um gato empurrando uma bola, entre dois peões pretos e brancos em um tabuleiro e uma criança embalando uma boneca?” (p. 14).

Obviamente, o que há de comum é não existir similaridade nas ações, apesar de ser usada a palavra jogo para referir-se a essas diversas ações; logo, a palavra jogo gera uma polissemia de significados, às vezes criando uma confusão de entendimento e certamente corroborando com não ser “sério”, um dos adjetivos dado ao jogo pelo senso comum, pois *nem mesmo há uma única explicação para o fenômeno* (grifo nosso).

Na cultura brasileira existe sinonímia entre as palavras jogo, brincadeira e atividade lúdica. No Brasil, nem todos os jogos são considerados brincadeiras, assim como nem todas as brincadeiras são jogos. Neste trabalho, especificamente se tratará do jogo simbólico, objeto de estudo a ser pesquisado. Este termo também é conhecido como jogo de faz-de-conta, de representação, de imitação, de ficção ou jogo de “mentirinha”. Ao longo do trabalho, uma seção tratará exclusivamente desse tipo de jogo.

Para cada definição encontrada há um uso específico, por isso, é bastante significativo pensar que cada contexto cria sua concepção de jogo, não simplesmente para dar uma nomenclatura. Para Kishimoto (2005, p. 16), “[...] empregar um termo não é um ato solitário. Subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma.” E esse termo deverá condizer com a linha teórica do pesquisador e comportar dimensões que se queiram estudar. Em alguns momentos do trabalho, será utilizada a palavra brincadeira ou atividade lúdica, pois muitas vezes é a maneira como se encontra na literatura pesquisada, com o significado de ação, ato de brincar.

Para compreender a complexidade da ação de jogar, faz-se necessário entender o jogo a partir da sua evolução na história, incluindo e adotando determinadas concepções teóricas a respeito do desenvolvimento, evolução e características do jogo; primeiramente de uma forma geral e, depois, do jogo simbólico, em específico.

2.1 BREVE CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO JOGO

Historicamente, há registro de jogo desde os tempos da Antiguidade, sendo visto como oposição ao trabalho, como afirma Brougère (2003): “Nós tentamos descobrir a lógica da noção usual do jogo [...] e percebemos um uso como oposição estruturante ao trabalho, ao útil e ao sério” (p. 35). A idéia era de uma atividade simplesmente voltada ao divertimento. Uma característica peculiar desse período é que o jogo acontecia normalmente em espaços abertos, sem diferenciar adulto de criança, nem classe social. Não se pode esquecer que os jogos olímpicos nasceram na Grécia, não só com o significado de disputa, mas de heroísmo, técnica, organização, cuidado com o corpo, culto à beleza, convivência entre habitantes de diferentes cidades ou regiões, entre outros.

Os gregos valorizavam a cultura do concurso e do jogo disputado, e este último também fazia parte do domínio religioso. Em 776 a.C. foram instaurados na Grécia os jogos Olímpicos, que tinham o objetivo de permitir aos atores expressarem seu dinamismo nas competições; desta forma,

pretendiam estabelecer um relacionamento com o divino, aprisionando o sobrenatural. Eram esses jogos recursos de estruturação da comunidade, como afirma Brougère (2003, p. 39-40):

[...] deve-se salientar a grande importância do concurso para a civilização grega. [...] os participantes dos concursos, lutando no estádio, impõem-se como os atores do ciclo dos renascimentos, no quadro de uma teologia da renovação cíclica da vegetação, mas também do universo, das comunidades e de seus príncipes (reprodução cósmica, biológica e social). Se o espectador se beneficia dos efeitos, aqui a participação é essencial. A liturgia [...] e continuar a proteger a comunidade sobre a qual reinavam.

Para os romanos, existiam dois tipos de jogos: os de cena, do qual faziam parte o teatro, a dança e a poesia, e os jogos de circo, vinculados às caças, aos jogos atléticos, corridas etc. Desenvolviam-se e eram considerados atividades de adultos, mas as crianças desde muito cedo conviviam diretamente com essas temáticas.

Na cultura Asteca, o jogo tinha conotação diferente dos gregos e dos romanos. Para esse povo, existia uma função social caracterizada pelo “como se”, que foi apropriado pelas crianças e pela religião, sendo que o sentido vai variar, ora sério e se aproximando do religioso, ora fantasioso, aproximando-se das crianças e distanciando-se de certas expressões mais sérias.

Na Idade Média o jogo mantém aproximação não só com o religioso, mas também com todas as pessoas, independente de idade e condições sociais. O carnaval e o folclore são ícones de jogos que se situam entre o religioso e o profano, entre os mitos pagão e religioso-cristão. Ainda no período Medieval, relata Ariès (1981), existia uma ambigüidade da boneca e das réplicas de objetos dos adultos, as quais foram encontradas em escavações e parecem terem sido utilizadas para práticas de bruxarias e instrumentos de feiticeiros.

Com a evolução da humanidade, o jogo perdeu o vínculo com a religiosidade e o caráter comunitário, tornando-se cada vez mais reservado às crianças “[...] cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas [...]” (ARIÈS, 1981, p. 89).

Até então, o jogo não é compreendido como algo que possa ser e *tem que ser fundamental ao desenvolvimento infantil* (grifo nosso), mesmo porque a infância foi construída socialmente. Para Ariès (1981), a duração da infância era reduzida ao período mais frágil, quando ela ainda não conseguia bastar-se, mas, assim que ela adquiria condições motoras, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. “[...] a criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las [...]” (ÀRIES, 1981, p. 10).

A infância começa a ser construída socialmente a partir do século XII; o seu desenvolvimento, porém, torna-se significativo somente a partir do fim do século XVI, e durante o século XVII novas concepções sobre as crianças surgem, compreendendo-as como dignas de receber uma educação moral a partir dos dois anos de idade.

Segundo a construção iconográfica de Ariès (1981), a partir do século XVII houve uma mudança significativa na compreensão social sobre a vida das crianças. Principalmente as de condição social superior foram separadas dos adultos e mantidas sob quarentena em locais reconhecidos pela Igreja e pelo Estado, a exemplo do colégio. Acompanhando o progresso, a família começou a dar importância à educação infantil.

2.2 O JOGO E A EDUCAÇÃO

A importância do jogo na escola se dá a partir da necessidade de tornar o colégio um local mais agradável e adequado para as crianças. Passa a ser visto como algo para entreter e distrair os pequenos, que deixam de estar em um local livre para ficarem confinados em salas de aula.

Então, como poderia ser dado valor ao jogo na educação, já que o jogo era visto como frívolo e se opondo à seriedade, enquanto a educação era muito séria? Existiria espaço para esta atividade? Quando esta atividade começa a ser compreendida como importante no desenvolvimento infantil?

Brougère (2003), decorrente de pesquisas em textos oficiais franceses, aborda sobre o surgimento da escola maternal francesa com a denominação de “sala de asilo” - instituições de caridade que cuidavam das crianças, das

mães viúvas e trabalhadoras, mantidas pelas mulheres da classe alta e sem preocupação educativa. Nesses espaços promoviam-se discussões das propostas educativas do jogo.

Na metade do século XIX, surge na sala de asilo o método que imita a mãe, com a proposta de “[...] pôr a criança em presença, não dos livros, mas das coisas” (BROUGÈRE, 2003, p. 109). “Eram necessários meios novos para uma finalidade nova. Trata-se de fazer para um grande número o que a mãe de família faz para seus próprios filhos” (BROUGÈRE, 2003, p. 110).

A criança, ao passar a ser reconhecida como um ser que efetivamente precisa do outro, faz com que também o sentimento de família, especialmente da mãe, transforme-se:

Toda mãe que compreende sua missão, que educa seus filhos, faz três coisas: dispensa-lhes os cuidados físicos necessários à conservação da saúde e ao desenvolvimento das forças; cerca-os de uma vigilância atenta; cultiva seus corações e desperta sua inteligência através de um ensino variado, agradável e espontâneo. (JEAN-NOEL LUC, 1833 apud BROUGÈRE, 2003, p. 110).

É a partir dessa compreensão que surge o método inspirado nos cuidados maternos, imbuído do compromisso de agrupar as crianças, de modo que o controle pudesse se fazer facilmente através da presença do professor, momento em que o jogo passa a ser uma atividade orientada pelo adulto.

Pauline Kergonard (1905 apud Brougère 2003, p. 122), responsável pela famosa frase “o jogo é o trabalho da criança”, coloca o jogo no centro de sua pedagogia. Querer pôr o jogo no centro da educação, porém, implica sempre em resistência e reticências por parte dos professores. Ainda hoje essa situação é reproduzida, como afirmam alguns autores (KISHIMOTO, 2003; WAJSKOP, 2005).

2.3 CARACTERÍSTICAS DO JOGO

Segundo o psicólogo cognitivista Bruner (1976), o fenômeno do jogo é uma forma de aprendizagem da vida adulta, e deve acontecer em um local de total segurança emocional, sem perigo ou tensão, permitindo a

aprendizagem de comportamento de existência ulterior em situação de baixo-risco. Referido autor analisa a brincadeira¹⁰ como um saber-fazer que possibilita a coordenação de ações mão-olho-cérebro como competência necessária ao desenvolvimento do ser humano. A imitação do esquema dos adultos é denotativa e deve ocorrer de forma indireta, pois dessa forma permite a observação, identificação e ação intencional da criança, no sentido de repetir e de recriar, contribuindo para o desenvolvimento da intencionalidade e inteligência.

Para Burghardt (1984 apud BICHARA, 1994) o comportamento lúdico¹¹ possui características comuns, como: predominância em animais jovens, pela necessidade de jogar mais para aprender a vida adulta, através da busca de estimulação, quebra de relações de papéis, ausência relativa de ações consumatórias, presença de sinais lúdicos especiais, movimentos exagerados, incompletos ou desajustados, gasto energético, mistura de comportamento de vários contextos e variabilidade seqüencial.

O jogo como elemento cultural foi estudado por Huizinga (1996), que elencou, como características fundamentais para que o fenômeno ocorra, o prazer de quem joga, o caráter não-sério, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço.

Segundo Piaget (1990), jogar é reflexo do nível cognitivo da criança e para tal ela precisa equilibrar dois processos complementares: a *assimilação*, que é a incorporação de novas informações da realidade exterior ao conhecimento já existente nas estruturas cognitivas, e a *acomodação*, ou seja, a transformação oportunizada quando a experiência existente incorpora-se ao assimilado. Com o processo equilibrado entre esses dois pólos, que não são antagônicos, mas sim complementares, é que se processa a inteligência.

Definir a infância como época de jogar e brincar, em que a criança explora, sobretudo pelo jogo, seus próprios comportamentos, é o que propõe

¹⁰ O termo brincadeira tem um sentido amplo na nossa língua, confundindo-se com brinquedo e jogo. Segundo Kishimoto (2005), brincadeira é a ação que a criança desempenha ao realizar as regras do jogo. É o lúdico em ação.

¹¹ Comportamento lúdico deve ser entendido como a ação de brincar.

Chateau (1987), para quem a criança copia o adulto no jogo simbólico, e no processo prepara-se para a vida ulterior. A criança que não sabe brincar, “[...] uma miniatura de velho [...]” (CHATEAU, 1987, p. 14), será um adulto que não saberá pensar. O jogo desenvolve funções latentes, logo, quem é mais habilidoso é também aquele que joga mais. Esse comportamento é diferente no adulto, que joga muitas vezes para fugir ou compensar o trabalho.

Outra característica do jogo, segundo Scarfe (1974 apud ROSAMILHA, 1979) é o propósito de ajudar a criança a apreender valores sociais, alcançar maturidade e conseguir a harmonia cultural junto ao seu meio de convivência, entre pessoas e objetos. Para Hartley (1971 apud ROSAMILHA, 1979), também nos jogos infantis emergem outros valores, como curiosidade, coragem, auto-aceitação, otimismo, cooperação, maturidade emocional, alegria etc.

A partir dessas características, fica mais clara a importância a ser atribuída ao jogo, nos diversos espaços informais ou no espaço formal da escola, pois, segundo o Relatório de Delor (MORIN, 2003), os quatro pilares da educação contemporânea são: aprender a ser, fazer, viver juntos e conhecer. Todavia, essas são habilidades que a criança aprende no jogo e na convivência com outras crianças, o que se pode dar tanto na convivência da rua, como na escola.

Freinet (1974 apud ROSAMILHA, 1979) defende que a característica do jogo é esbanjar energia sem ter a preocupação com os resultados. Rosamilha (1979) acrescenta que para o pensador francês Sartre existe um papel fundamental do jogo na existência humana. A definição do homem consciente, para Sartre, é a não-coincidência consigo, é a não-identidade em relação a si próprio. Existir é, antes de mais nada, jogar. Qualquer existência humana “[...] é representar ser”.

Outro autor que contribuiu sobremaneira com as discussões em torno das características do jogo é Vygotsky (1991). Primeiramente, ele caracteriza o jogo como uma ação que nem sempre dá prazer às crianças; para o autor, existem muitas outras atividades prazerosas para as crianças que, no entanto, não se constituem jogo, como por exemplo, chupar o dedo; em

outras situações, o jogo se torna desagradável, quando alguém perde em jogo de disputa.

Complementa a abordagem ao afirmar que a propriedade real do jogo é o fato da regra tornar-se um desejo. A criança joga para satisfazer um prazer, nem sempre possível, como visto anteriormente, mas ela é livre para determinar as suas próprias ações, sabendo que essa liberdade é ilusória, pois é sempre constituída e impregnada de significados culturais impostos pelo outro, que tanto pode ser o objeto, outro sujeito, a cultura etc.

Para muitos psicanalistas, entre eles Freud e Winnicott, o jogo é o representante mais fidedigno dos processos internos da criança. O objeto transacional, termo proposto por Winnicott (1975) para se referir aos objetos que se “encontram no meio do caminho” entre a realidade concreta e a psíquica da criança, vai ajudá-la nessa construção e separação entre os mundos reais e imaginários.

Atualmente, Johson, Christie e Yamkey (1999) rediscutem as características do jogo infantil, elaborando critérios para identificá-las, que são:

1. *não-literalidade*: são situações no jogo em que as ações não são iguais ao real, mas traduzem o que a criança sabe sobre o seu contexto, por exemplo: dar comidinha à boneca com a colher vazia e falar para ela comer tudo para ficar forte.
2. *efeito positivo*: é o fato da criança sentir prazer em jogar e estar sempre rindo na ação, proporcionando efeitos positivos nos aspectos motores, cognitivos e sócio-afetivos, por exemplo, quando ela joga pega-pega ou picula.
3. *flexibilidade*: é a possibilidade do jogo em criar situações novas para novos problemas. Essa flexibilidade é possibilitada pela ausência de pressão do ambiente.
4. *motivação intrínseca*: é a finalidade em si mesmo. O jogo só deve ser concebido com essa designação quando o seu objetivo for simplesmente o jogar. Alguns jogos, principalmente o educativo, perdem essa propriedade, pois o mesmo tem que ser jogado como

determina o produto, por exemplo, o jogo de encaixe de figuras é para “ensinar” habilidade de reconhecer figura-fundo, conhecer cores, desenvolver habilidades de coordenação motora fina etc.

5. *livre escolha*: o jogo infantil só é jogo se for escolhido livremente e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino.
6. *controle interno*: são os próprios jogadores que determinam os acontecimentos.

A partir desses elementos aprofunda-se o tipo de jogo objeto deste estudo: o jogo simbólico.

2.4 O JOGO SIMBÓLICO

Como mencionado anteriormente, o jogo simbólico é também uma polissemia de nomes, conhecidos por: brincadeira de faz-de-conta, jogo de representação, jogo de imitação, imaginativo, fantástico e “de mentirinha”. Pesquisas sugerem que o jogo simbólico parece ser universal e também uma atividade essencialmente humana (BICHARA, 1994).

O jogo simbólico é uma brincadeira típica da idade de 2 a 7 anos. Essa é uma fase denominada por Piaget de Estágio Pré-Operacional e que tem como uma importante característica o início da linguagem e da representação. Nessa faixa etária, a criança deixa de simplesmente manipular o brinquedo para assimilar a realidade externa ao seu universo interior, praticando distorções e/ou transposições. Inicialmente, o processo é individual e idiossincrático, partindo a seguir para a socialização e transformando-se em jogo com regras.

Apesar de existirem várias definições para o jogo simbólico, a maioria dos autores (PIAGET, 1990; BRUNER, 1976; VYGOTSKY, 1991; ELKONIN, 1998; BROUGÈRE, 1998, 2003, 2004a, 2004b; KISHIMOTO, 1998, 2003, 2004, 2005) concorda com o fato de que o jogo simbólico é a representação e faz uso de objetos e materiais de maneira diversa do normal, dando-lhes outras funções, distanciando o significado do significante.

A palavra representação, sob o ponto de vista piagetiano, é empregada em dois sentidos diferentes: primeiramente se confunde com o pensamento, isto é, com toda a inteligência que se sustenta em um sistema de conceitos ou esquemas mentais, não mais se apoiando simplesmente em percepções e movimentos (característica do período sensório-motor); segundo, ela evoca realidades ausentes, reduzindo-se à imagem mental. No entanto, as duas representações implicam em relações mútuas.

O conceito de qualquer coisa é um esquema abstrato, ou seja, é um significado. Ao pensamento se interligam significações e imagem, símbolo concreto e sempre presente no pensamento; apesar desse não ser reduzido apenas a imagens concretas; essa “imagem” com significados é um significante, produto do pensamento individual. Então o esquema poderia ser assim: SIGNIFICADO (que é qualquer coisa abstrata) + SÍMBOLO (imagem concreta) = SIGNIFICANTE.

As crianças constroem o seu pensamento durante o seu desenvolvimento e este seguirá uma trajetória onde determinadas aprendizagens se tornam alicerces para aquisições ulteriores, como diz Piaget (1990):

[...] mesmo que se chegasse, sem arbitrariedade, a entrosar as diversas fases da vida mental com as camadas neurológicas bem distintas, subsistiria sempre que à descontinuidade relativa das estruturas corresponde uma certa continuidade funcional, de modo que, cada uma, dentre elas, prepara as seguintes, utilizando, ao mesmo tempo, as precedentes. (p. 19).

Para Piaget (1990), a criança passa por quatro estágios de desenvolvimento bem delimitados e com características próprias, assim compreendidas: sensório-motor (zero a dois anos), pré-operatório (dois a sete anos), operatório concreto (sete a onze anos) e formal (de onze anos até a vida adulta). Também o jogo passa por estágios denominados: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regra.

A teoria epistemológica genética evidencia uma construção da inteligência, explicando como se opera a passagem das formas limitadas às formas superiores do conhecimento. A partir de duas perspectivas é concebida a sua idéia sobre o conhecimento: a primeira é o racionalismo,

que parte do pressuposto que para compreender o conhecimento é preciso dirigir-se ao sujeito cognoscente e definir suas formas de organização. A outra perspectiva é o pragmatismo, que é a idéia de que a ação comporta uma lógica e que a lógica encontra sua força na ação.

É a partir dessa lógica do desenvolvimento que se estabelece a aprendizagem e essa se dará em uma sucessão coerente, podendo-se inclusive utilizar a metáfora de um espiral para entender o processo, que será a seguir explicado a partir do referencial piagetiano, fazendo uma correlação entre os estágios de desenvolvimento e suas características e o jogo.

2.4.1 Estágio Sensório Motor e o Jogo de Exercício

Para Piaget (1990), a evolução do jogo simbólico tem início a partir desse período, ou seja, do nascimento da criança. Esse estágio é subdividido em seis fases e tem como característica principal a evolução de uma criança que passa de uma ação reflexa para terminar o período com linguagem e pensamento.

O desenvolvimento da inteligência sensório-motora é anterior à linguagem, mas é inteligência prática, que resolve vários problemas de ação, como alcançar objetos escondidos e proporcionar espetáculos prazerosos, a partir da percepção de interação com o meio.

A construção do jogo de representação segue o mesmo estágio desse período. Na primeira fase, a criança está sob a ação dos reflexos ou mecanismos hereditários, dando início à substituição desse reflexo pela assimilação reprodutora com incorporação de elementos exteriores. Esses elementos são interligados desde as sensações interoceptivas¹², proprioceptiva¹³ e exteroceptivas¹⁴ que, juntas, vão provocar o movimento corporal. Esse movimento será muito prazeroso para a criança e ela vai

¹²São sensações captadas pelos órgãos internos que causam dor, fome, sede etc.

¹³São sensações captadas pelos músculos, tendões, aponeuroses, articulações e no labirinto, e são capazes de nos informar sobre a posição dos segmentos do nosso corpo e os movimentos que nele se processam.

¹⁴Sensações captadas pelos receptores contidos na superfície cutânea e informa sobre o ambiente externo, como a textura da roupa, diferença de temperatura, de gosto etc.

repeti-lo, formando as reações circulares primárias, iniciando o jogo de exercício, que é preparatório para o jogo de representação simbólica. Piaget (1990) afirma que tudo é jogo durante os primeiros meses, com exceção apenas da nutrição e certas emoções como medo e dor.

Na segunda fase, da imitação esporádica, não existe diferenciação entre meios e fins. São constituídos os primeiros hábitos e as primeiras percepções organizadas e os sentimentos diferenciados. Isso é visto quando em um berçário um bebê começa a chorar e outros o acompanham. Essa é a primeira característica que define a imitação vocal “[...] o contágio vocal nada mais é do que uma excitação da voz da criança pela voz de outrem, sem imitação precisa dos sons escutados” (PIAGET, 1990, p. 25).

A partir da coordenação da visão e da apreensão evidencia-se a diferença entre a criança cega e a vidente. É o momento em que tudo que o bebê vê ele quer agarrar, dificultando o jogo da criança cega, pois nem tudo tem som para ela agarrar. Aqui tem início à terceira fase, caracterizada pelas reações circulares secundárias, que são integradas às reações circulares primárias. Essa fase é também conhecida como “fase do espetáculo”. A criança percebe que pode modificar o ambiente, causando-lhe prazer e necessidade de repetição. Embora este ato não seja intrinsecamente uma ação lúdica, prolonga-se em jogo.

Piaget (1990) refere que nesta fase parece que a criança é capaz de imitar todos os movimentos das mãos, executados espontaneamente, por puro interesse nesses movimentos, fala-se que o prazer de olhar as mãos é o primórdio da reversibilidade¹⁵. Ainda não existe nenhuma imitação espontânea.

Nas quarta e quinta fases, com o progresso da inteligência, a criança passa a procurar imitar sons e gestos novos, coisa que antes lhe era indiferente e ela só imitava movimentos já executados no seu próprio corpo. O novo não era imitado porque a imitação evoluiu de esquemas simples, e a acomodação permanecia indiferenciada da assimilação.

¹⁵ É um conceito que se desenvolve no Estágio Operatório-Concreto e é a capacidade que a criança tem de executar a mesma ação nos dois sentidos do percurso, mas tendo consciência que se trata da mesma ação. Nesse período, a criança já tem capacidade de entender que a mesma massa que faz uma bola é a mesma que faz uma cobrinha, apesar dos tamanhos serem diferentes.

Na quarta fase, as reações são intermediárias e a acomodação começa a diferenciar-se em função da coordenação dos esquemas, sugerindo inicialmente apenas exploração. Surgem duas novidades em relação ao jogo: a aplicação de esquemas conhecidos às novas situações e a mobilidade dos esquemas, que permite a formação de diferentes combinações lúdicas sem esforço de adaptação.

Piaget aponta para uma questão bastante interessante nessa fase: por que motivo a criança, que até então só reproduzia o que ela sabia, passa agora a tentar reproduzir modelos novos para ela? É descontinuidade ou prolongamento de tudo aquilo que se desenrolou precedentemente? Para o autor, trata-se de uma continuidade funcional das estruturas imitativas:

[...] nós acreditamos ter constatado, a existência de todas as transições entre essa assimilação reprodutora que é a reação circular, ou imitação de si mesmo, a assimilação recognitiva e simultaneamente reprodutora que é o início da imitação de outrem por incorporação do modelo ao esquema circular, e a assimilação mediata, por indícios inteligentemente coordenados, que é a imitação dos movimentos conhecidos mais invisíveis para o sujeito. (1990, p. 68).

Em todos esses casos, a criança imita na medida em que conserva e repete cada uma das ações de que é capaz, sendo imitação, acomodação e assimilação, ao mesmo tempo.

Ainda nessa fase, começa a dissociação entre o sujeito e o objeto, obrigando os esquemas assimiladores a uma acomodação cada vez mais diferenciada. Os modelos se apresentam de formas diversas em relação à fase anterior e em toda atividade circular. O caráter “interessante” e “prazeroso” do resultado provém desse resultado retroalimentar o funcionamento da ação. O interesse passa a ser a mola propulsora da descoberta, o aspecto afetivo da assimilação. Assim, com o “sucesso”, a criança passa cada vez mais a querer mais coisas novas e a aprender como resolver novos problemas.

Na quinta fase, a imitação do modelo se torna sistemática e uma vez mais paralela “[...] com os progressos da própria inteligência, da qual a imitação parece, pois, depender estreitamente” (idem, p. 71).

Como este estudo refere-se à criança cega, fica de novo uma questão: como a criança cega vai imitar? Mais uma vez a imitação está associada à evolução da inteligência. Então, a criança cega não é inteligente devido a essa incapacidade?

Nessa fase, a acomodação continua processando a sua diferenciação relativa à assimilação. A inteligência coordena um maior número de esquemas, levando então à descoberta de novos meios, preparando para a fase ulterior. Aparece o caráter da “ritualização”, que nada mais é do que a criança “complicando as coisas”, depois repetindo minuciosamente tudo pelo simples prazer de tornar a sua atividade mais completa possível. Em várias situações, pode-se observar uma criança com a perna presa a um barbante, por exemplo, conseguir se desvencilhar e voltar a repetir a ação.

Como diz Piaget (1990, p. 125), esse é o primórdio do jogo simbólico:

Sem dúvida, ainda não intervém necessariamente, nessas condutas, a consciência de “fazer-de-conta”, pois a criança limita-se a reproduzir fielmente os esquemas em questão, sem aplicá-los simbolicamente a novos objetos; mas, na falta de representações simbólicas, já aí podemos apontar um esboço de símbolo em ação.

A criança até então exercitou os seus jogos de exercício e para Gross (1902 apud Brougère, 2003), essa é uma necessidade biológica, um instinto e, psicologicamente, um ato voluntário.

O início da imitação representativa ocorre na sexta fase, a qual, além de marcar o fim do período sensório-motor e conseqüentemente das experiências empíricas, aponta para o início das combinações mentais e da linguagem. Aparece a “imitação-diferida”, que é a primeira reprodução do modelo que não precisa do mesmo, além de ser feito na ausência deste e após um intervalo de tempo, sendo configurado como os primórdios do nível da representação.

Surgem três tipos de imitação como demonstrado no quadro 1:

TIPOS DE IMITAÇÃO	DESCRIÇÃO
1. IMITAÇÃO IMEDIATA DE NOVOS MODELOS COMPLEXOS	A criança olha o adulto cruzar e descruzar os braços e tenta reproduzir o modelo.

TIPOS DE IMITAÇÃO	DESCRIÇÃO
2. IMITAÇÃO DIFERIDA	Ela repete uma ação sem o modelo, por exemplo, fazer uma birra igual ao que o irmão fez pela manhã.
3. IMITAÇÕES DE OBJETOS MATERIAIS, SERVINDO PARA A SUA REPRESENTAÇÃO	O abrir e fechar da boca da criança quando tenta abrir e fechar a caixa de fósforos.

Quadro 1 - JOGO SIMBÓLICO – TIPOS DE IMITAÇÃO

Finalizando este período, a criança começa a entrar no mundo do pensamento e da linguagem. Até então não existia diferenciação entre o significante e o significado e os únicos “significantes” são constituídos por indício¹⁶ ou sinais¹⁷. Os vinte e quatro meses necessários para exercitar a inteligência prática formaram o alicerce para as novas habilidades, em que os jogos praticados pelas crianças eram essencialmente de exercício, envolvendo repetições de seqüência, sem propósitos práticos ou instrumentais, mas por prazer da ação motora.

Segundo Kishimoto (2003), esses exercícios diminuem transformando-se em jogos de construção, definindo metas para si mesmo e funcionando como jogo de transição para as condutas adaptadas; e quando os jogos de exercícios adquirem regras explícitas, transformam-se em jogos de regras, característicos do estágio operatório concreto.

2.4.2 Estágio Pré-Operatório e Jogo Simbólico

Esse novo período, como já foi mencionado anteriormente, é marcado pela linguagem e o aparecimento da representação. Compreende a faixa etária de dois a sete anos. Agora a criança passa da simples satisfação de

¹⁶ É um signo móvel, não relacionado à ação e que permite reconstituir o passado ou vislumbrar o futuro (PIAGET, 1990).

¹⁷ É a mesma ação que desencadeia o movimento mais ou menos automático, é uma referência necessária para que ocorra a ação (PIAGET, 1990).

manipulação para imitar a sua realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. O processo imitativo é apontado por Piaget, Wallon e Vygotsky como a constituição da representação: “[...] se a representação nasce da imitação, o aparecimento de brincadeiras simbólicas depende do domínio de processos imitativos” (KISHIMOTO, 2003, p. 41).

Já que para realizar o jogo simbólico é imperativa a imitação, Piaget (1990) estudou as teorias que fundamentam a imitação. Guillaume (s/d apud PIAGET, 1964) define que nada existe de inato na imitação. Para Piaget:

[...] A criança aprende a imitar e essa aprendizagem é particularmente evidente no domínio dos movimentos não-visíveis do corpo do sujeito [...] o bocejo, por exemplo, por mais reflexo que seja, só se torna contagioso depois do segundo ano, por falta de correspondência compreendida entre o modelo visual e os movimentos da própria criança. (p. 102).

O autor também menciona os trabalhos de G. Finnbogason, que reduzia a imitação à própria percepção, e o de H. Delacroix, que aprofundou essa hipótese, sugerindo que a imitação pura copia tanto as coisas como as pessoas, mas só raramente as coisas se desdobram em gestos exteriores. A mesma permanece como um esboço, aparecendo quando ocorre o jogo do boliche e se observa o percurso da bola. Para o estudioso, na vida cotidiana esses movimentos são inibidos pelos movimentos de utilização, todavia, sendo encontradas nas crianças pequenas e nos artistas, pessoas menos utilitárias que a maioria das pessoas.

Porém Piaget (1990) conclui que a evolução da imitação, concomitante à dos estágios, supõe que os esquemas dos primeiros englobam elementos novos, diferentemente da imitação que, apesar de tudo, tem de ser aprendida. A imitação é um produto de uma atividade perceptiva, desenvolvida por assimilação e acomodação ativamente combinadas, e o equilíbrio delas é a adaptação inteligente.

Adaptação inteligente, imitação e jogo são, portanto, as três possibilidades, provenientes do equilíbrio estável entre a assimilação e a acomodação ou do predomínio de uma dessas duas tendências sobre a outra. (PIAGET, 1990, p. 114).

Já se sabe que o ato de inteligência culmina no equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, que a imitação prolonga a acomodação e o jogo

é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação. Antes o jogo de exercício era simples assimilação funcional ou reprodutora, não necessitando do ambiente externo. Mas para que o jogo simbólico se desenvolva, faz-se necessário ser alimentado por contribuição exterior. O sentimento de “como se” caracteriza esse jogo.

Como a criança vai reproduzir essas ações? Ela vai utilizar esquemas já aprendidos e “ritualizados”, mas primeiro, em vez de usá-lo na presença do objeto a que são habitualmente aplicados, assimila novos objetos, por exemplo, a colher que está dando comida à boneca pode virar escova de dente. Segundo, esse novo objeto tem o único propósito de dar à criança a possibilidade de imitar ou evocar um esquema. É a reunião dessas duas condições – aplicação do esquema a objetos inadequados e evocação para proporcionar prazer – que parece caracterizar o início da ficção.

Na obra *A Formação do Símbolo na Criança*, Piaget (1990) insiste que as novas aquisições são construções e essas não aparecem abruptamente, mas somam-se às anteriores em um processo de desenvolvimento, gerando novas aprendizagens. Os exercícios nos jogos não simbólicos, importantes para a assimilação funcional, permitem à criança consolidar suas competências sensório-motores, formando alicerce para o jogo simbólico e de regras.

Por mais que Piaget (1990) coloque o desenvolvimento como uma seqüência de variáveis determinantes, também ele compreende que em outros momentos o adulto, por exemplo, pode ter comportamentos “[...] sem mais finalidade do que o prazer de exercer os seus novos poderes” (PIAGET, 1990, p. 149), quando, por exemplo, compra um som novo e fica ligando, desligando e experimentando, em que se pode ver a metáfora do espiral, como citado anteriormente. É evidente que a freqüência deste jogo diminui com o desenvolvimento do sujeito.

No entanto, quando a criança metamorfoseia um objeto em outro, ou atribui à sua boneca ações semelhantes às próprias, a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma do jogo e não mais o seu conteúdo. Este

é o conjunto dos seres ou eventos representados pelo símbolo¹⁸, é o objeto das próprias atividades da criança, da sua vida afetiva, as quais são pensadas e evocadas por causa do símbolo.

Piaget (1990) classifica os jogos simbólicos em três fases, que serão discutidas posteriormente; porém, antes de evocar objetos ausentes, surge a mais primitiva representação: o esquema simbólico, ou reprodução de um esquema sensório-motor fora do seu contexto e na ausência de seu objetivo usual, como por exemplo, fazer-de-conta que dorme e necessitar deitar para fingir que dorme. O que a criança quer é usar com liberdade os seus poderes individuais, pelo prazer de ser um espetáculo, a si própria e aos outros.

Por que a criança faz jogo simbólico? Vygotsky (1991) afirma que todo processo psicológico é construído a partir da exigência do contexto social, logo, as brincadeiras de desempenhar papéis resulta de influências sociais recebidas durante a sua formação. Kishimoto (2005, p. 40) fala da importância desses jogos para a aquisição de símbolos: “[...] ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar símbolos.” Para Piaget (1990), a função do jogo simbólico é de assimilar o real ao eu, fazendo transposição ou distorções, libertando a criança das necessidades de acomodação.

A evolução do jogo simbólico, como o desenvolvimento do pensamento, tem o processo de construção de formas mais simples para as mais complexas, conforme se verá a seguir.

O primeiro esboço concreto da criança na representação é o que o Piaget (1990) chamou de Esquema Simbólico, que funciona como a transição para evocar objetos ou pessoas. Nesse esquema, ela ainda utiliza o seu próprio corpo para representar ações conhecidas, como por exemplo, fingir que dorme; a criança se deita e fecha os olhos. Aqui ela utiliza ações sensório-motoras para representar uma ação bem conhecida, mas é óbvio que ela não precisa brincar de dormir para aprender a dormir.

Após esse período de transição, a criança vai passar por determinadas categorias de jogo simbólico, assim explicado por Piaget (1990):

¹⁸ Na teoria piagetiana o símbolo é o objeto presente, que desempenha o papel de “significante” e o objeto ausente por ele “significado”. É produto do pensamento individual.

Fase I - de 2 a 4 anos, são subdivididos em três tipos.

Tipo I-A: Projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos:

A criança vai atribuir a outro e às próprias coisas o esquema que se tornou familiar. É muito comum ser observado quando a criança dá comida à boneca com a colher vazia ou quando bate na boneca e a manda chorar e a criança mesma imita o choro.

Tipo I-B: Projeção dos esquemas de imitação em novos objetos:

Utiliza certos modelos para imitar e não diretamente a ação do outro. A criança finge que lê o jornal, como o seu pai faz. Fala ao telefone de brincadeira e coloca a boneca para falar e já evolui para pegar qualquer coisa e fazer de conta que é um telefone. Aqui começa a existir uma dissociação entre o símbolo e o simbolizado, que vai ser generalizado nas categorias seguintes.

Tipo II-A: Assimilação simples de um objeto a um outro:

Aqui intervém um elemento de imitação, propriamente. A caixa que a criança brinca (o símbolo ou simbolizante) se transforma em um carro (o simbolizado ou significante).

Tipo II-B: Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos:

Funde-se ao tipo anterior, porém com maior complexidade. É o que o senso comum chama de “jogo de imitação”. Agora a criança realmente assume o papel. Diz que é a mamãe (símbolo/ simbolizante) e pede a quem está próxima, para dar um beijo na mamãe (simbolizado/significante), no caso ela mesma.

Tipo III: Combinações simbólicas:

São contemporâneas aos tipos I e II, mas antes elas eram bem simples. Surgem por volta da segunda metade da fase I, portanto, não mais observadas a partir dos 3-4 anos, e são subdivididas em quatro combinações, que na verdade são fases que constituem tipos de complexidades crescentes.

1. Combinações simples: ocorrem construções de cenas inteiras. A criança dá de comer à boneca, como a si é dada a comida, refazendo a cena: “vai...come mais um pouco...vai ficar forte...etc.” Nessa idade a criança tem pouca imaginação, então só lhe cabe representar o seu cotidiano, elemento imitativo de seus jogos.
2. Combinações compensatórias: é quando o real é mais para corrigir do que exercer prazer. Quando a criança é proibida de fazer alguma coisa ela compensa na representação. Como por exemplo: não lhe é permitido ir à cozinha, pois tem água fervendo, então ela faz uma “cena com cozinha” e ferve água de brincadeira para compensar a proibição. A compensação pode se tornar catarse quando ela reage pelo jogo contra um medo, ou quando realiza pelo jogo o que não se atrevia a fazer na realidade.
3. Combinações liquidantes: como na anterior, na presença de situações de medo ou desagradáveis, a criança compensa como na combinação anterior, ou então aceita, mas procura revivê-la com uma transposição simbólica. Um dos exemplos descrito por Piaget é quando J. (uma das suas filhas que ele observa o desenvolvimento e elabora o método clínico) avista um pato morto e depenado sobre a mesa da cozinha e no outro dia J. é encontrada deitada imóvel no sofá com os braços estendidos e a perna dobrada e quando indagada sobre o que está fazendo, ela diz “que é o pato morto”.
4. Combinações simbólicas antecipatórias: a criança recorre a uma representação do real, com uma antecipação exata ou simplesmente exagerada, das conseqüências do ato reproduzido. A antecipação continua sendo lúdica, atribuindo a reconstituição a um companheiro imaginário.

Esse período é o apogeu do jogo simbólico; depois declina ao aproximar-se mais do real, transformando-se em uma simples representação imitativa da realidade. Existem três características que definem a fase II, que

são: a ordem relativa das construções lúdicas; a imitação exata do real; o simbolismo coletivo.

A fase III, dos sete aos doze anos, é caracterizada pelo fim do jogo simbólico e início dos jogos de regras. Essa passagem também ocorre em um crescente e fica muito evidente quando a criança começa a socializar e a brincar mais com outras crianças do próprio jogo simbólico, criando mais regras, passando a preferir jogar de jogos de regras.

Dentre os vários autores pesquisados (LOGUERCIO; SILVEIRA; SPERB, 2000; REVUELTA; COLS, 1992; BRUNO, 1993; RAMIRO, 1997; AMIRALIAN, 1997; FRAIBERG, 1977), inclusive dissertações, teses e artigos consultados, a obra de Piaget é sempre utilizada como referencial teórico para a compreensão do jogo simbólico.

Pelo motivo de Piaget (1990) ter aprofundado e estudado detalhadamente a gênese, evolução e classificação do jogo simbólico é que se opta em utilizar esse referencial teórico para, partindo da sua categorização e da evolução do jogo simbólico, analisar os jogos das crianças cegas, investigação maior da presente pesquisa.

2.5 CARACTERÍSTICAS DO JOGO SIMBÓLICO DA CRIANÇA CEGA

No que se refere à brincadeira das crianças cegas, Tait (1972, 1973) e Will (1972 apud LOGUERCIO; SILVEIRA; SPERB, 2000) afirmam que as crianças cegas não parecem se interessar por jogos dramáticos, preferindo brincadeiras manipulativas, no entanto, não são inábeis para a brincadeira simbólica, como alguns autores sugerem.

Sandler e Wills (1965 apud QUINN; RUBIN, 1984 apud LOGUERCIO, SILVEIRA; SPERB, 2000), observaram divergências no brincar das crianças cegas com as videntes. Tais discrepâncias são: as crianças cegas apresentam um atraso na exploração do ambiente e dos objetos; não se engajam em rotinas de brincadeiras elaboradas com outros significantes; a imitação e os jogos de papéis aparecem tardiamente, quando aparecem.

Para Ochaita e Rosa (1995), as crianças cegas apresentam um atraso significativo no desenvolvimento do jogo simbólico, se comparadas às

videntes. Esse fato é explicado pelas autoras a partir de duas perspectivas. A primeira remonta à dificuldade encontrada para a construção de uma imagem de si mesma e dos outros. A outra perspectiva baseia-se na ausência da visão, motivo pelo qual a criança não tem acesso a experiências que lhe permitam imitar as ações diárias da vida, o que se constitui o argumento inicial dos jogos simbólicos. Além disso, as autoras afirmam que os brinquedos que constituem o elemento da representação simbólica para as crianças videntes podem não ter nenhum significado para a criança cega.

Em um estudo espanhol desenvolvido pelo grupo de educadores da ONCE (Organização Nacional dos Cegos Espanhóis), Revuelta e Cols. (1992) pesquisaram quatorze crianças com baixa visão e cegueira. A pesquisa se propunha a observar a hora do jogo dessas crianças, a partir de um protocolo onde foi observado que o jogo simbólico da criança cega tem qualidades específicas condicionadas à deficiência visual. Porém, essa forma não deve impedir as funções intrínsecas do jogo, pois este lhe proporcionará situar-se entre o mundo real e imaginário, expressando o seu mundo interno, elaborando os seus próprios conflitos.

As autoras afirmam ser difícil acontecer o jogo em situação espontânea, pois a deficiência visual é uma barreira intransponível para poder jogar, tanto do ponto de vista cognitivo como emocional. Em suas conclusões, reforça a importância do apoio e da intervenção do adulto para a implementação do jogo simbólico, assim como da necessidade que a criança dessa idade tem de ser ajudada a jogar simbolicamente.

Preisler e Palmer (1989 apud LOGUERCIO; SILVEIRA; SPERB, 2000) fizeram observações sobre crianças cegas de 2-3 anos em uma escola, juntamente com crianças videntes da mesma idade, e verificaram que as crianças cegas manipulavam inicialmente os brinquedos com a boca; depois, com as mãos, pés e outras partes do corpo, e só quando se familiarizavam com os brinquedos não os colocavam mais na boca. A maior interação dessas crianças era com as pessoas adultas, em detrimento das outras crianças. Para os pesquisadores, esse comportamento deve-se ao fato das crianças acharem nos adultos maior condição de lhes ensinar e orientar sobre o mundo.

Também foi observado por Preisler e Palmer (1989) que as crianças cegas se engajavam mais em brincadeiras estruturadas, ao contrário das brincadeiras livres. Enquanto que as videntes movimentavam-se por todo o espaço e imitavam as ações dos outros. As crianças cegas tinham dificuldade de compreender o significado da brincadeira.

Fraiberg (1977) constatou que as crianças cegas não imitam, ou raramente imitam as atividades da vida diária realizadas por seus cuidadores; isto contribuiria para dificultar o desenvolvimento da função simbólica.

Ainda segundo Revuelta e Cols (1992), se comparadas às crianças videntes, crianças cegas possuem uma defasagem de diferença média de quinze meses entre idade cronológica e idade de desenvolvimento da atividade do jogo simbólico.

Bruno (1993) adverte para a dificuldade que as crianças cegas encontram para iniciar a imitação e o jogo simbólico e enfatiza a importância desse jogo para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança deficiente visual, pois é através dele que a criança exercita o pensamento pré-lógico. Para alcançar essa representação, as atividades devem ter vivências significativas e outras crianças para brincar, pois assim ela passa a conhecer e aprende sobre o mundo:

A formação do símbolo alicerça-se na construção do real. Brincando, a criança representa suas vivências, evoca as experiências significativas, organiza e estrutura sua realidade externa e interna e toma consciência de si como ser atuante. Este é o caminho para conhecer o mundo [...] (p. 49).

Ramiro (1997) considera que as crianças cegas avaliadas no estudo, faixa etária de oito anos e estudando em escola especial, apresentavam atividade lúdica espontânea, comum às crianças videntes da mesma idade, porém com certas peculiaridades quanto à forma de expressão, que se apresentavam como próprias da deficiência visual.

Em outro estudo brasileiro, Loguercio, Silveira e Sperb (2000), após a observação das brincadeiras das crianças cegas em dois contextos diferentes, na brincadeira espontânea e a partir da proposta do observador, identificaram que a brincadeira espontânea só acontecia quando havia

alguém para propor a atividade. Quanto às atividades de manipular os brinquedos com a boca, foram observadas em várias crianças, assim como o uso de objetos sonoros: telefone, microfone etc. As crianças interagem muito mais com o adulto do que com os seus coetâneos, e chamou a atenção o fato das famílias estarem pouco orientadas e preparadas para lidarem com seus filhos cegos.

Obviamente essa é uma situação que ocorre em todo país e isso se deve, certamente, às poucas pesquisas que existem sobre o brincar da criança deficiente visual. Segundo Batista (1997 apud LOGUERCIO; SILVEIRA; SPERB, 2000), a literatura especializada, em geral, é mais voltada para as características visuais e a avaliação das relações entre habilidades adaptativas. Portanto, essa pesquisa tenta suprir tal lacuna a respeito da criança deficiente visual e o papel do seu jogo simbólico no processo de desenvolvimento, e da construção do conhecimento da criança cega na etapa de 2 a 4 anos.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

Thiago de Mello (1995)

Neste capítulo, os procedimentos da pesquisa e a metodologia serão descritos, bem como os instrumentos utilizados para observar o jogo simbólico da criança cega, os atores e o locus da pesquisa. Para a análise do jogo simbólico da criança cega, o referencial teórico originou-se de duas vertentes: a epistemologia genética e a fenomenológica, buscando-se subsídios sobre o tema cegueira em Fraiberg (1977), Bruno (1993, 1997, 1999, 2004), Ochaita, Espinosa (2004), Ormelezi (2000), Siaulys (2006) e, no jogo, em Bruner (1976), Vygotsky (1991, 1997), Huizinga (1996), Elkonin (1998), Johson, Christie e Yamkey (1999), Brougère (2003, 2004a, 2004b), Kishimoto (1998, 2003, 2004, 2005).

Quando a pesquisa foi iniciada, duas questões se destacaram: a primeira delas foi sobre a filmagem do brincar das crianças, pois, como afirma Loizos (2003), o registro das imagens pode se tornar “fato social”, portanto, passível de ser analisado. A outra questão era o fato de sempre a criança cega estar sendo comparada com a criança vidente e, dessa forma, recebendo o rótulo de “atrasada”. Então, neste trabalho, a análise foi realizada sobre um outro “olhar”, a partir do referencial teórico da fenomenologia que se propõe a aprofundar sobre as percepções e a entender o sujeito como um ser que precisa vivenciar corporalmente, para que possa obter informações mais precisas e significativas. “De fato, a criança usa seu corpo como uma totalidade, não distingue o que é dado pelo olho, pelo ouvido, etc; não há multiplicidade de sensações” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 182).

No início dos trabalhos, um paradoxo foi identificado: o brincar de crianças “que não vêem”, estava sendo visto através dos filmes, como recurso para a análise de dados. Então surge a pergunta: que mundo

realmente visual nós vivemos? Por que nós queríamos mostrar em imagem o que nos era dado sem imagem visual?

Esse paradoxo proporcionou a reflexão sobre o fato de que sempre que se está ao lado da criança cega, acaba-se inconscientemente exercendo um duplo poder sobre alguém que é “frágil”; primeiro, porque é criança, e, segundo, porque é biologicamente limitada para saber de tudo que está à sua volta. Tenta-se impor a vontade do terapeuta ou pesquisador e conclui-se que, do jeito que se sabe é melhor para a criança. A surpresa foi que, em vários momentos do jogo com a caixa de brinquedo, as crianças impunham a sua vontade mesmo sem falar. Surpreendentemente, elas impõem o seu querer, o seu desejo! Este fato foi observado em diversos episódios das sessões com as crianças brincando com o instrumento a caixa de brinquedo.

Silva considera que para compreender o brincar e estudá-lo não basta estar atento ao material verbal, mas que se devem considerar as variadas formas de produção de significados. Considerar os movimentos não verbais, os gestos, as risadas e a interação são fundamentais para compor o *tema* que a autora se refere como construído pelo dito e não dito. “Cada gesto, cada palavra fundamenta o desenvolvimento do jogo, subvertendo o campo das coisas ao campo das idéias” (2002, p. 62).

Portanto, partindo dos referenciais teóricos definidos nos capítulos anteriores: que a criança cega aprende a partir de outra dialética, onde o que o seu corpo sente e experimenta é o que informa para ela sobre o mundo ao seu redor; que a aquisição do conhecimento se processa no equilíbrio entre a assimilação e acomodação, é que surgem as seguintes interrogações que delimitarão os objetivos dessa dissertação.

- Como as crianças cegas de 2 a 4 anos brincam de jogo simbólico?
- Como é estruturada a sua ação lúdica?
- Como elas imitam e utilizam o seu entorno?

André refere que a decisão quanto à estratégia da pesquisa depende daquilo que o pesquisador quer saber. “[...] isto é, do problema que ele definiu e das questões às quais ele quer responder” (2005, p. 50).

A opção metodológica foi feita pela pesquisa qualitativa de estudo de caso, pois, ainda segundo André (2005), essa opção deve ser usada:

1. quando se está interessado numa instância em particular. Nesta pesquisa, a investigação objetiva compreender o jogo simbólico das crianças cegas.
2. quando se deseja conhecer essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade. O jogo simbólico exige a capacidade de imitação do entorno e, para tanto, a visão torna-se um sistema perceptivo importante. Portanto, busca-se entender como as crianças cegas conseguem realizar jogos de representação mental e quais as referências do entorno utilizados.
3. quando estiver mais interessado no processo do que no resultado. Pretende-se entender como se processa essa ação lúdica, como a criança cega passa do pensamento concreto para o representativo.
4. quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novos conceitos sobre um dado fenômeno. Certamente, compreender como se desenvolve o jogo simbólico das crianças cegas ajudará no seu processo de inclusão e possibilitará ao professor da escola regular maiores possibilidades de entender essa criança e intervir adequadamente.
5. quando se quer retratar o dinamismo de uma situação, numa forma muito próxima do seu acontecer natural. A brincadeira é o que existe de mais natural na vida de uma criança.

Também Macedo (2006) sugere que no mundo contemporâneo a cultura imagética se pluraliza e toma importância na sociedade em que vivemos e, para o etnopesquisador, esse é um cenário fecundo de compreensão fértil, principalmente para o entendimento dos múltiplos rituais que a escola constrói em seu espaço vital. Todavia, o autor sinaliza que o vídeo e mesmo a entrevista gravada não devem substituir a observação participante. “Esses meios não obtêm o equivalente ao que a presença do pesquisador, no campo, é capaz de obter em termos de observação” (p. 128).

3.1 PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados a partir de três ações que ocorreram concomitante. A primeira foi a realização das sessões das crianças cegas com a caixa de brinquedo. No total foram realizadas 30 (trinta) sessões gravadas, cada uma delas com a duração de 20 (vinte) minutos, totalizando 10 (dez) horas de filmagens.

Durante o trabalho de observação das crianças brincando com a caixa de brinquedo, constatou-se a existência de diferentes níveis do jogo simbólico entre as crianças. Por isso, decidiu-se, ao final da coleta de dados, pela aplicação de um roteiro de entrevista semi-estruturada junto aos pais/acompanhantes com o objetivo de conhecer as condições familiares e tentar identificar fatores que pudessem favorecer ou não o jogo simbólico das crianças cegas. Certamente a pergunta ficou sem resposta, suscitando na pesquisadora novos questionamentos para futuras pesquisas, acerca das variáveis ambientais que favorecem ou desfavorecem o jogo simbólico.

A segunda ação foi quanto à aplicação de roteiro de entrevista semi-estruturada junto aos pais ou acompanhantes, a qual consta do apêndice B e compreende, basicamente, perguntas sobre o que a criança gosta de brincar, se a genitora/acompanhante compra brinquedos e brinca com a criança, se outras pessoas brincam com a criança, com que frequência e se é importante brincar e por quê.

A terceira ação foi relativa à transcrição das sessões das crianças brincando com a caixa de brinquedo. Quanto ao registro das cenas, deve-se abordar a questão da fidedignidade, temática esta discutida por Dessen (1995). A autora afirma que a imagem é uma imagem e que não há como negá-la, contudo, o pesquisador, ao estabelecer o que é importante para ser observado, sobre os episódios e cenas gravadas estará usando, indiretamente, o seu sistema cognitivo e sua concepção teórica.

Embora a câmera possibilite ao observador registrar sem envolver diretamente o seu sistema cognitivo, o mesmo não ocorre com o exame das fitas gravadas. Examinar as fitas requer do observador uma revisão de acordo com a sua própria realidade, isto é, de acordo com o contexto de seu sistema cognitivo. (DESSEN, 1995, p. 224).

A autora citada também aponta para o fato que se os pesquisadores estão familiarizados com o assunto tratado e descrevendo situações e categorias em um nível mais qualitativo, ao invés de quantitativos, não faz sentido realizar cálculos de acordo entre juízes para garantir a fidedignidade da pesquisa. No entanto, torna-se imprescindível que se mantenham os mesmos pressupostos teóricos ao longo do estudo.

Já que se pode “recuperar” cada estágio do próprio objeto investigado, não faz sentido proceder aos cálculos de fidedignidade para atestar a credibilidade dos dados. As condições de replicabilidade propiciadas pela utilização de registros permanente em videotape e a explicitação dos critérios de recorte e categorização parecem suficientes para fornecer informações sobre a adequação do sistema de categorias selecionado para análise. Neste sentido, a experiência do pesquisador com as técnicas de observação e a sua familiaridade com o objeto de estudo constituem-se em critérios adicionais valiosos para se estabelecer a credibilidade dos dados. (DESSEN, 2005, p. 226).

A motivação e a experiência da pesquisadora, há mais de 20 anos de trabalho atuando em clínica com crianças com deficiência visual, provocaram as perguntas e os objetivos, já explanados, que orientam esta pesquisa, respaldada teoricamente por ampla bibliografia.

Logo, é com certa propriedade que são descritos aspectos sobre as crianças com deficiência visual durante as sessões de brincadeira em que se utilizou a caixa de brinquedo. Fez-se uso da palavra “certa”, propositadamente, no sentido contextualizado na frase, de incerteza ou como probabilidade, pois é compreendido que os caminhos da pesquisa são feitos durante a pesquisa e grandes certezas não cabem mais no mundo atual. Segundo Junger (1993 apud FERRE, 2001, p. 195), “[...] as coisas demasiado precisas não reforçam a realidade, senão que atentam contra ela. Daí que se tenha esta impressão: é preciso voltar a olhar bem.”

3.2 A COLETA DE DADOS

A idéia da utilização de uma caixa de brinquedo surgiu a partir do estudo de uma pesquisa realizada na Espanha por Revuelta e Col (1992), que empregaram o instrumento da caixa para observar a criança deficiente

visual brincando a partir de cinco momentos diferentes definidos como: T1 - exploração inicial; T2 - atitude passiva do adulto; T3 - atitude reguladora do adulto; T4 - atitude diretiva e T5 - atitude passiva.

Na presente pesquisa, a caixa foi adaptada com algumas mudanças voltadas para a realidade sócio-cultural predominante. Primeiro, foram retirados os materiais para desenho, pois as crianças participantes da pesquisa eram cegas. Isto não quer dizer que as crianças cegas não devam ser estimuladas a pintar; não só devem como precisam, pois esta atividade faz parte do desenvolvimento infantil e pode ser realizada com material adaptado. No momento, todavia, não era o intuito da pesquisadora observar a atividade auto-expressiva.

Outra mudança efetuada foi a exclusão do revólver, pois no Brasil não é mais permitida a venda de armas de brinquedo, apesar de ser um país violento e a televisão falar muito sobre seqüestros, roubos, tiros, mortes etc, e as crianças participarem dessa realidade. Este é um objeto não mais disponível para aquisição nas lojas de brinquedos, sendo então substituído por uma espada. Apesar do fato de que muitas crianças nunca tiveram acesso e nunca ouviram falar da espada, optou-se por incluí-la, pela relação existente entre esse objeto e a agressividade e luta, pois a literatura estudada aponta a falta de brincadeiras desse tipo para a criança deficiente visual.

A introdução de um objeto sonoro como o pandeiro deu-se pelo fato de se viver em uma cidade bastante musical e ser este um aspecto cultural valorizado na comunidade soteropolitana. Inicialmente, relutou-se em colocar o pandeiro, pois a bibliografia também assinala para o fato das crianças cegas priorizarem objetos sonoros, em detrimento dos demais. Após discussões com profissionais da área, ficou decidida a introdução do pandeiro.

O objetivo maior de utilizar brinquedos na caixa é o de favorecer à criança uma manipulação de objetos de sua realidade, para que possa explorar, conhecer, aprender e ressignificar sobre o seu entorno. O brinquedo manipulado deverá ser o objeto-pivô utilizado para desencadear o jogo simbólico. Dessa forma, o objeto da brincadeira mostra, além do

desenvolvimento cognitivo, a cultura, os hábitos e valores de cada criança e, conseqüentemente, de sua família, que é o primeiro ambiente próximo da criança.

Para Kishimoto (2005), através do brinquedo a criança será estimulada a representar ações que se referem à sua realidade. A autora reflete:

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (p. 18).

Silva (2002, p. 76) coloca a importância do brinquedo para o jogo simbólico, quando afirma:

[...] ao brincar de faz-de-conta a criança guia-se pelos significados que impõe ao campo perceptivo. O deslocamento efetiva-se pela linguagem mais especificamente na palavra, e possui como elemento transitório o brinquedo (objeto-pivô).

Diante da preocupação da caixa de brinquedo estar composta apenas por objetos do imaginário da pesquisadora e, portanto, como afirma Kishimoto (2005, p. 24) para evitar “[...] memórias de seu tempo de criança [...] de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância”, a decisão pelos brinquedos que estariam na caixa foi antecipada por uma discussão com colegas da disciplina Psicologia Escolar¹⁹ do programa de Pós-Graduação da FAGED/UFBA e pela equipe do CIP (Centro de Intervenção Precoce) com o objetivo de serem os mais adequados à realidade das crianças e de serem apropriados à peculiaridade da deficiência visual. O objetivo era aproximar, ao máximo, os brinquedos da realidade da criança. Revuelta e Col. (1992, p. 22) dizem “[...] só depois que a criança conhece os objetos reais é possível a aparição do simbolismo e da imitação.”

¹⁹ Essa disciplina é oferecida aos estudantes do mestrado. Nesse ano em que foi apresentada a caixa de brinquedo, a maioria dos alunos era de professores da Educação Infantil, portanto, tinham conhecimento do jogo simbólico de crianças sem deficiência.

A discussão com outros profissionais possibilitou que vivências cotidianas com crianças com ou sem deficiência visual pudessem sugerir quais brinquedos poderiam favorecer ou não o jogo simbólico. Algumas questões foram pensadas, sugeridas e acatadas:

- os brinquedos deveriam ser estruturados, ou seja, deveriam promover o “disparar” da brincadeira simbólica, pois a literatura aponta para a necessidade da criança cega se sentir menos ansiosa com o brinquedo familiar; dessa forma, ela teria mais possibilidades de brincar criativamente (conjunto de xícara, mamadeira, telefone de plástico);
- um dos brinquedos deveria ser sem estruturação, para ser observado o que a criança é capaz de fazer sem ser dirigida (saco plástico com peças de madeira, de diferentes formas geométricas);
- os brinquedos deveriam atender à questão de gênero, mesmo não sendo essa a proposta do trabalho (boneca, caminhão, bola);
- deveria existir a preocupação de trazer algum elemento da cultura baiana (pandeiro).

Dessa forma, a caixa foi constituída com os seguintes brinquedos: telefone, boneca, caminhão com quatro cavalos na carroceria, conjunto de pares de xícaras, pratos e uma jarra, colher, mamadeira, chupeta, boneco articulado, espada, saco plástico com blocos de madeira de tamanhos diferente, bola.



Foto 1 – OBJETOS DA CAIXA DE BRINQUEDO

3.3 TRANSCRIÇÃO DAS FILMAGENS

As fitas utilizadas nas filmagens das crianças brincando com a caixa de brinquedo eram da marca Sony e JVC, com o tempo de trinta minutos para gravação no modo SP. A filmadora utilizada é a da marca Panasonic e se contou com um tripé para que a pesquisadora ficasse junto à criança e a imagem fosse captada com o melhor ângulo possível.

Todo o material gravado foi transcrito no fluxo dos acontecimentos verificados, não havendo recortes. A tentativa foi de manter a maior fidelidade possível à imagem, apesar de que, como afirmam Pedrosa e Carvalho (2005, p. 3):

A postura metodológica decorrente é de que o dado é construído, não existe independentemente do observador: é este quem o elege ao status de dado, como fruto de sua reflexão, de sua sensibilidade e, em última análise, de sua interação com os fatos observados [...]

As transcrições foram lidas e vistas diversas vezes, na tentativa de identificar com mais precisão os episódios de jogo simbólico e sua evolução. Como a pesquisa ocorreu com crianças pequenas, que estão iniciando a representação simbólica, foram categorizados os indícios de jogos de representações a partir da evolução do jogo descrito por Piaget (1990).

A pesquisa teve a assinatura do consentimento da família (apêndice A), com informações sobre o que iria ser filmado e os benefícios da pesquisa para as crianças com deficiência visual. Quando era explicado que as crianças seriam filmadas brincando, todos os pais/cuidadores colocaram o “não saber” do brincar dos seus filhos; ou porque as crianças jogavam tudo fora, ou porque quebravam os brinquedos ou porque não gostavam ou não sabiam brincar.

Antes da primeira sessão de gravação, as 06 (seis) crianças selecionadas para participarem da pesquisa tiveram acesso à caixa de brinquedo e lhes foi permitido que manuseassem livremente. A cada criança era explicado o que era o objeto; quando eles não o reconheciam, era mostrado de todas as formas possíveis: tátil, sonoramente, com explicações orais, inclusive esclarecendo a função, como por exemplo, da espada que

eles não conheciam e não sabiam para que servia e o som da boneca que saía quando a barriga dela era apertada. Esse tempo não foi cronometrado e cada criança precisou de um tempo próprio; só quando elas se sentiam mais seguras foi iniciada a primeira filmagem. Duas crianças antes de se dar início à filmagem pediram para “ver” a máquina filmadora, solicitação atendida de imediato.

É importante também referir que os pais participaram em algumas sessões, não existindo impedimento para a presença dos mesmos; alguns pais participaram de todas as filmagens e outros apenas de algumas, por opção. Dessa forma, em algumas sessões é possível observar a inferência dos pais.

3.4 O *LOCUS* DA PESQUISA E O CENÁRIO DAS SESSÕES

O levantamento de dados foi realizado no Centro de Intervenção Precoce (CIP) do Instituto de Cegos da Bahia (ICB), local onde a pesquisadora exerce a função de terapeuta ocupacional, atuando na intervenção precoce com crianças na faixa etária de zero a cinco anos.

O CIP faz parte do ICB, uma Organização Não-Governamental (ONG) mantida pela sociedade baiana e com a ajuda de algumas entidades internacionais, a exemplo do Projeto Ágata Esmeralda, vinculado à Itália. O ICB tem 74 anos de fundado e iniciou a sua história como uma Instituição TOTAL²⁰, onde moravam pessoas cegas. A partir do final da década de 50, passou a receber estudantes deficientes visuais na faixa etária de sete a dezoito anos, procedentes de diversas cidades do interior baiano e também de estados vizinhos, como Sergipe e Pernambuco.

A instituição sempre teve um caráter educacional e assistencialista. Os alunos que residiam no Instituto eram integrados na escola regular, preferencialmente as que estavam geograficamente perto do ICB, como o

²⁰Instituição TOTAL é a denominação dada por Goffman (1988) para tratar de instituições que se caracterizam por uma saída total da sociedade de pessoas deficientes e ou loucos com o intuito de manter o mais longe possível essas pessoas da sua comunidade de origem, resultando em uma perda de identidade com aquisições de novas patologias como depressão, psicoses etc.

ICEIA (Instituto Central de Educação Isaías Alves). No turno oposto, os estudantes freqüentavam aulas com o objetivo de aprender o braille, sorobã, orientação e mobilidade, atividades da vida diária e obter reforço escolar. Essas práticas eram corriqueiras e não questionadas como, por exemplo, o fato de existir um carro com motorista que na maioria das vezes transportava os alunos para a escola: embora com “aula” de mobilidade, eles eram considerados incapazes de andar sozinhos, mesmo depois de concluído o programa de orientação e mobilidade.

Esse fato caracterizava uma marca: a incapacidade de “andar” sozinho; aos cegos era-lhes ensinada a maneira de ter independência e autonomia nas suas vidas, embora não fosse praticada no dia-a-dia. A justificativa dessa atitude vinculava-se à responsabilidade para com esse indivíduo; qualquer dano a ele causado poderia trazer sérias conseqüências para a Instituição. Entretanto, tal procedimento sugere uma clara insegurança de não acreditar no jovem, impondo-se que o fato de não enxergar pelos olhos torna-o menos competente.

Outra característica apresentada pela Instituição era o fato das crianças iniciarem o seu processo educacional a partir dos sete anos. Essa prática, muito comum na época, ocorria pelo entendimento de que a partir dessa idade a criança estava apta a ter compreensão de conceitos como lateralidade, reversibilidade e, portanto, ter condições de aprender o braille. Hoje se sabe que o desenvolvimento e a aprendizagem se processam em *um continuum*, desde o momento em que o bebê respira.

No ano de 1998, em uma casa anexa ao ICB, é inaugurado o Centro de Intervenção Precoce (CIP), com o objetivo de atender crianças de zero a cinco anos. Nessa época começa a se consolidar uma compreensão mundial da importância da intervenção precoce²¹. Entende-se que quanto mais cedo se inicia uma boa estimulação com a criança, sua família e a instituição especializada, melhores serão os ganhos motores, cognitivos, afetivos e de

²¹ A Intervenção Precoce visa capacitar a criança, por meio do apoio fornecido aos genitores e/ou a outros cuidadores, a estabelecer uma trajetória de desenvolvimento que a preparará para ser bem-sucedida, a longo prazo. A importância de intervir nos primeiros anos de vida é justificada porque esse é o período crítico de desenvolvimento para a criança, pois é o auge da plasticidade cerebral (DESSEN; SILVA, 2005).

empoderamento²² aos cuidadores, favorecendo uma adequada inclusão social e educacional.

O serviço torna-se, então, um centro de referência ao atendimento da criança com deficiência visual no Estado da Bahia. Até o momento, já foram avaliadas quase seiscentas crianças, sendo que atualmente cerca de duzentas estão sendo atendidas pela equipe transdisciplinar do CIP, composta por assistente social, médico oftalmologista, pedagogo especializado, psicólogo e terapeuta ocupacional.

O CIP funciona em uma casa anexa ao ICB e conta com dois andares; no térreo existem quatro salas ocupadas com os atendimentos de: oftalmologia, com todos os aparelhos; serviço social, coordenação; e de pediatria. No segundo andar é onde efetivamente ocorrem os atendimentos às crianças, em sessões individuais ou em grupo.

As salas, em número de quatro, possuem cada uma delas uma “certa característica” dada pela equipe. Existe a sala da casinha (porque tem uma casa de brinquedo); a sala grande, onde normalmente são feitos os atendimentos em grupos de criança e onde se encontram equipamentos para estimulação vestibular²³ como rede, balanço, canto de fantasia, bicicleta e velotrol.

A terceira sala foi montada para atendimento pedagógico com crianças maiores e possui máquina braile e brinquedos para uma faixa etária a partir de quatro anos; a quarta sala tem um computador com programas adaptados, tanto para crianças deficientes visuais quanto para crianças com múltipla deficiência.²⁴

As sessões de observação do jogo simbólico foram realizadas na sala de pediatria, no andar térreo. O mobiliário existente nesta sala é composto de um colchonete, uma mesa com duas cadeiras de tamanho pequeno, próprias para criança, um armário onde são guardados alguns brinquedos,

²² Derivada da palavra em inglês *empowerment*, significa o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida (SASSAKI, 1999).

²³ O sistema vestibular tem relação direta com o nível de alerta, atenção e organização do comportamento (OLIVEIRA; SIMÃO, 2003).

²⁴ Múltipla deficiência é a associação de mais de um tipo de deficiência. No serviço do qual faz parte esta pesquisadora tem-se a deficiência visual associada à deficiência física e/ou mental.

algumas almofadas e três brinquedos de empurrar, um carrinho de boneca, um de supermercado/feira e um anda-nenê, que ficam encostados na parede, além de uma pia.

A cada sessão, a caixa de brinquedo era posicionada no meio do colchonete e o tripé com a máquina de filmar era localizado de forma tal que melhor possibilitasse os registros dos deslocamentos da criança.

3.5 OS ATORES – CARACTERIZAÇÃO E PERFIL DAS CRIANÇAS

Participaram da pesquisa seis crianças vinculadas ao CIP do ICB, sendo três meninas e três meninos, com idade entre dois e quatro anos. Considerando o objetivo da pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios para a escolha das crianças, que deveriam:

- 1º) ter o diagnóstico oftalmológico de cegueira congênita. São consideradas crianças cegas congênicas as que nascem sem visão ou que perderam a visão até cinco anos de idade.
- 2º) não apresentassem outro distúrbio associado, pelo menos diagnosticado;
- 3º) tivessem iniciado intervenção precoce antes do segundo ano de vida. Essa é a época auge da plasticidade cerebral, portanto, o melhor momento de o cérebro “aprender” imagens mentais.
- 4º) o último critério tem como base a idade cronológica, visto que é na idade de dois a quatro anos que se observa predominantemente o jogo simbólico, objeto de estudo da pesquisa.

Apresenta-se a seguir um quadro com os atores da pesquisa e um breve relato de cada criança. Serão usados nomes fictícios, visando preservar a identidade das crianças, atendendo dessa forma ao código de ética do pesquisador.

Nome	Data de nascimento	Idade no início da coleta de dados	Diagnóstico Oftalmológico	Início do tratamento de Intervenção Precoce
Michel	28/09/2003	2 a 10m	Retinopatia da Prematuridade	15/03/2004 – 5m.
Sofia	24/09/2003	2 a 9m	Hipoplásia do Nervo Óptico	15/05/2004 – 8m.
Tadeu	06/06/2003	3 a 2m	Leucocoria em AO	08/03/2003 – 10m.
Tainá	25/04/2003	3 a 5m	Distrofia Retiniana	29/04/2004 – 11m.
Gilberto	01/08/2002	4 a 1m	Retinopatia da Prematuridade	19/11/2003 – 1a 3m.
Giovana	06/05/2002	4 a 3m	Microftalmia e Anafalmia D	22/03/2004 – 1a 10m.

Quadro 2 – OS ATORES

O perfil de cada criança foi traçado a partir dos registros contidos nos prontuários do Centro de Intervenção Precoce. Foram selecionados fatos que tinham mais significação para compreender a singularidade da criança. Todos os atores passaram pelos mesmos procedimentos institucionais: avaliação oftalmológica, psicossocial e funcional da visão. Após essa avaliação transdisciplinar, é discutido em equipe o melhor programa para a criança freqüentar.

3.5.1 Michel

Filho único de um casal jovem cuja mãe é proveniente da cidade de São Paulo e o pai baiano, mas que trabalhava em São Paulo onde conheceu a genitora. Veio morar em Dias D’Avila, cidade do interior da Bahia, onde a criança nasceu. A genitora não tem familiares nesta região, fato que a deixa

muito queixosa; e também porque não trabalha fora do lar. O pai percebe mensalmente um salário mínimo e meio. Moram em casa cedida pela cunhada, com dois cômodos (cozinha e quarto), banheiro dentro da casa, luz e água.

A genitora quando engravidou estava fazendo uso de medicamento para tratar de cisto no ovário. Ficaram felizes com a gravidez, realizando adequadamente o pré-natal. Não houve intercorrências na gravidez, mas com sete meses teve “abertura do útero” e a criança nasceu. Ficou 52 dias internado no Hospital Roberto Santos e depois mais oito dias no Instituto de Perinatologia da Bahia (IPERBA), com problemas respiratórios e infecção hospitalar.

O tratamento no CIP teve início aos cinco meses de idade. O diagnóstico oftalmológico é de Retinopatia da Prematuridade e na avaliação funcional não apresentou PL (percepção de luz). O atendimento da criança sempre foi mensal devido ao fato de residirem distante. O objetivo foi o de acolher a família, esclarecendo sobre as dúvidas da deficiência visual, observar o desenvolvimento da criança com sugestões de brincadeiras próprias para a idade, estimulando a independência nas atividades da vida diária.

A genitora respondeu, no roteiro de entrevista, que Michel gosta de brincar de velotrol, carrinho e bola. “Atualmente só quer saber do som: de ligar e desligar, aumentar, diminuir” (sic). Quando ela reclama, a criança diz que “o som é meu”.

A criança pede muito à mãe para ela comprar carrinhos. Solicitação muitas vezes atendida. “Ah! Também gosta muito de brincar com o celular do pai dele. Que ele diz que é dele. Tudo em casa agora é dele!” (sic). Refere que brinca com um primo que mora perto da casa, mas só tem um ano e ainda engatinha, mas Michel gosta de ficar dando brinquedo para a criança. E tem um filho da colega da mãe da mesma idade que ele; a criança brinca bastante.

Afirma também na entrevista que ela brinca muito com Michel, assim como o pai. “Ele fala comigo parecendo a parceira dele” (sic). E esse brincar

na maioria das vezes é cantando, jogando bola, de carrinho. Acha importante brincar porque é bom.

A família sempre se mostrou participativa e assídua quanto ao tratamento. A criança ainda não foi à escola.

3.5.2 Sofia

Criança filha única de pais adolescentes. A genitora engravidou com 14 anos e o genitor tinha 21 anos; casaram-se e moram na casa da avó materna. A mãe ainda estuda e o pai trabalha em um frigorífico como magarefe, recebendo um salário mínimo. Recebem o benefício da LOAS.²⁵ Iniciou o tratamento quando tinha oito meses. A criança é atendida mensalmente, por morar no interior e na maioria das vezes é trazida pela avó e o tio que reside aqui em Salvador.

A criança nasceu prematura de oito meses de parto normal, pesando 1.885 kg, ficando nove dias internada fazendo uso de oxigênio. Relata que percebeu a dificuldade visual da filha por volta de quatro meses quando começou a “andar” em busca de tratamento.

O diagnóstico oftalmológico é de Hipoplasia do Nervo Óptico em AO (ambos os olhos) com presença de Nistagmo e Esotropia. No exame clínico não respondeu a estímulos luminosos nem objetos de alto contraste. Houve uma suspeita de hidrocefalia, sendo necessária uma avaliação neurológica que solicitou a realização de Tomografia Computadorizada e Ressonância Magnética, que descartaram a suspeita diagnóstica.

Na avaliação funcional foi confirmada a ausência de percepção luminosa. Quanto ao Desenvolvimento Neuro-psicomotor (DNPM), estava normal para a idade. A criança sempre foi muito alegre e disposta para as brincadeiras. Iniciou a marcha independente com 1 ano e 1 mês, fase em que estranhou muito o tratamento, reagindo com choro sempre que chegava aos atendimentos. Esse fato logo foi superado e hoje a criança conhece e aceita as pessoas da instituição.

²⁵ LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social) é um benefício de ação continuada, concedido pelo governo às pessoas com deficiência, no valor de um salário mínimo.

Durante a pesquisa, foi observado que a criança tem algum resíduo visual, pois ela encontrava a bola com a visão periférica. Certamente esse resíduo visual ajuda-lhe muito na sua orientação e mobilidade, fato observado inclusive durante as sessões de filmagem da pesquisa.

Após a conclusão do trabalho de campo, foi solicitada uma reavaliação oftalmológica, sendo então constatado que a criança apresenta uma percepção de vultos a uma distância de 30 cm em campo nasal do OD e temporal do OE, mas precisa pegar os objetos para reconhecer. Certamente essa percepção, como mencionado anteriormente, ajuda muito a desenvoltura da criança, mas não é suficiente para utilizar no reconhecimento de objetos.

A genitora respondeu ao roteiro de entrevista que a criança gosta de brincar de tudo: velotrol, comidinha, “é doida por vassoura, compro uma pequena, mas ela gosta da de adulto, fica no quintal [...]vejo a hora de quebrar tudo” (sic).

Quanto ao fato de comprar brinquedo, disse que prefere comprar mais roupas, sendo os brinquedos dados por outras pessoas. A mesma refere que a criança brinca com a filha da vizinha que tem dez anos e quando vai para a roça encontra muitas crianças com as quais sua filha interage. Ela brinca com a criança de esconder e Sofia a encontra pelo “cheiro” e com o pai a brincadeira é de pular em cima, segundo relata.

Respondeu que acha importante brincar, porque estimula mais a criança “[...] e como ela precisa mais disso, de brincadeira, atenção, ela sozinha é a distração dela ficar brincando.”

3.5.3 Tadeu

A criança é o caçula de três irmãos, uma menina de 15 anos e um menino de 12 anos, esse também deficiente visual e aluno do ICB há quatro anos. A genitora também tem um irmão cego, adulto, que foi aluno do instituto e que atualmente, apesar de não ter nenhuma outra deficiência, vive do benefício da aposentadoria não exercendo nenhuma outra atividade.

O prontuário registra que a patologia pode ser uma síndrome genética que afeta apenas os homens, mas ainda sem identificação. Já houve encaminhamento para a geneticista.

A criança nasceu de parto normal a termo e a sua deficiência visual foi percebida aos quatro meses. A mãe relata: “Nasceu com os olhos normais, com quatro meses foi que começou a mudar. Afundou e as bolinhas que eram normais agora são branquinhas” (relato da genitora na avaliação psicossocial).

O diagnóstico oftalmológico é de Leucocoria em OE e Leucocoma e Leucocoria em OD. Iniciou o tratamento de intervenção precoce aos nove meses e na avaliação funcional não respondeu à percepção luminosa.

A genitora vive próximo à mãe, pois o marido (pai da criança) está preso. O irmão mais velho, que frequenta o ICB, tem atrasos comportamentais significativos, não conseguindo ser incluído na escola regular. A mãe diz ser muito cansativo lidar com as duas crianças e, segundo ela, muitas vezes deixa fazer o que querem.

Segundo a terapeuta que atende Tadeu, este, apesar de ainda não ter linguagem verbal, entende tudo, manipulando para que as coisas sejam feitas do jeito que ele quer. Ainda não foi fechado o diagnóstico de outra patologia associada, parecendo tratar-se mais de um atraso ambiental, por isso a criança foi incluída na pesquisa.

O último relatório da terapeuta diz: “Criança demonstra ter uma compreensão do que lhe é apresentado apesar de não aceitar os limites estabelecidos. Também não tem muito interesse em experimentar situações novas, com objetos que não lhe são familiares, e em muitos momentos expressa medo e raiva, o que é encontrado em algumas crianças cegas. Nota-se boa interação com o ambiente através de sorriso, principalmente quando a atividade lúdica envolve música e movimentos corporais. Logo, como qualquer criança, Tadeu necessita vivenciar experiências novas e agradáveis para que possa adquirir esquemas de aprendizagem cada vez mais elaborados.”

A sua mãe refere que a sua brincadeira preferida é sair empurrando uma cadeirinha plástica, subir nos móveis para “futucar” as coisas, o

velotrol que ele não sabe pedalar, mas empurra e sai andando com o pé e um violão de brinquedo que ele sabe “tocar direitinho”. “Ficamos dizendo que ele é Bel (cantor do Chiclete com Banana) e ele dá risada e fica se achando.”

Também relatou que não compra mais brinquedo, pois ele quebra tudo e “não gosta de brincar de jeito nenhum”. Quanto ao fato de brincar com outras crianças, diz que ele não gosta mesmo.

Refere brincar com a criança, que “[...] bota no chão para brincar de bola, mas dá trabalho porque implica com o rádio, viciou no rádio que quer o tempo todo. Sabe ligar, desligar, aumentar e diminuir. Tadeu é sabido, mais do que o irmão.”

Para essa mãe, brincar é importante “[...] mais ainda Tadeu que tem mania de rádio e ele é criança e não tem idade para ficar no rádio e na televisão.”

3.5.4 Tainá

É a segunda de duas meninas. A avó e a tia perderam a visão com catarata. Os pais estão separados. A genitora fez uso de medicamento abortivo (citotec) e não fez pré-natal. Teve parto normal a termo. Percebeu a deficiência com dois meses.

Moram com os avós maternos em uma casa com muitas crianças. Recebe o benefício da LOAS e essa é sua única fonte de renda. A criança vive com muitos primos (cinco) e moram todos juntos no mesmo bairro.

Iniciou o tratamento de intervenção aos onze meses e após a avaliação oftalmológica foi diagnosticada Distrofia Retiniana a esclarecer e ao exame clínico apresentava nistagmo e esotropia. Na avaliação funcional apresentou percepção de luz. A criança tem desenvolvimento psicomotor e cognitivo compatível com a idade cronológica.

A genitora refere “que o que a criança mais gosta de brincar é de dominó que era da irmã e que ela tomou conta e gosta de jogar pra lá e pra cá”. Não gosta de boneca. Disse que é difícil comprar brinquedo. “Botei na cabeça que não compro mais, porque na mesma hora quebra. Não compro pra nenhuma das duas!”

Segundo a genitora, Tainá brinca com muitos primos entre quatro e sete anos e é com a prima menor, de sete meses de idade, que ela mais brinca. “Coloca no carrinho e sai empurrando”. “Tem também os vizinhos, mas esses ela não brinca muito, [...] se reta, pois tudo ela quer pegar.”

Afirma que brinca com a criança de música, de dança e que canta muito. “Bota a música que gosta e fica dançando com ela. Sai para passear à tardinha e às vezes leva no parquinho”. Acha importante brincar porque ajuda a aprender e conhecer as coisas; “no dominó mostro as peças”. A bola, que ela tinha medo, foi “[...] aqui no CIP que aprendeu a brincar. Os brinquedos pequenos que ela tem em casa ela conhece tudo”, mas menciona que: “[...] muita gente acha que ela não pode brincar [...] que falam:- “ah! Sai daqui”, porque ela não sabe brincar”.

3.5.5 Gilberto

A criança é o caçula de uma prole de cinco. A genitora relata que “[...] a gravidez não foi desejada, o pai queria, mas ela não, descobriu logo no primeiro mês, mas só iniciou o pré-natal com três meses.” O parto foi prematuro de seis meses e a criança nasceu com 1.030 kg, necessitando ficar dois meses internada fazendo uso de oxigênio. A mãe relata que fazia uso de bebida alcoólica e “[...] quando a criança foi para casa acontecia dela dormir e não acordar com o choro da criança, já ocorrendo da irmã ter que arrombar a porta da casa para pegar a criança, pois ela não escutava o choro do bebê.”

O pai é portuário, não possuindo salário fixo, com renda mensal de aproximadamente dois salários mínimos; a mãe não trabalha.

Com onze meses foi para Belo Horizonte fazer cirurgia “[...] para colar a retina.” Vinte dias depois fez a segunda cirurgia no outro olho. O pai relata que antes da cirurgia a criança enxergava mais do que agora.

A família investiu muito dinheiro na cirurgia de “colamento” da retina. O pai fez tudo o que era possível, inclusive se endividando bastante para pagar a cirurgia. Até hoje os pais nutrem “a esperança” de que a criança enxergue, inclusive com comportamentos inadequados como foi observado

em uma das sessões que o pai pedia para Gilberto dizer a “cor do prato” que ele estava segurando.

A criança faz uso de lentes para correção óptica, não se sabendo qual a utilidade dessa prescrição. O diagnóstico oftalmológico é Retinopatia da Prematuridade e na avaliação funcional a criança não apresenta nem percepção de luz.

Quem respondeu ao roteiro de entrevista foi o pai da criança. O mesmo refere que do que a criança mais gosta de brincar é de bola, brincar em cima da mesa e de garrafa pet. É difícil comprar brinquedo e o último que comprou foi um velocípede, no aniversário de Gilberto.

Segundo o genitor, ele brinca apenas com o irmão e com uma prima e apenas à tarde, pois pela manhã os dois estão na escola e a criança fica sozinha. Diz que tanto ele quanto a mãe brincam pouco e que conversa mais.

Foi-lhe perguntado se ele acha importante brincar e por quê. O mesmo respondeu que sim, desenvolve bastante a mente, o crescimento fica mais inteligente e se comunica melhor com as pessoas.

Apesar de já ter sido explicado para a família a importância da escola regular, com os claros benefícios que esta trará ao desenvolvimento de Gilberto, até hoje os pais não colocaram a criança na escola, sempre com muitas justificativas.

3.5.6 Giovana

De todas as crianças da pesquisa, foi a que chegou mais tarde para o tratamento. Quem fez a avaliação inicial dela foi a pesquisadora e na ocasião chamou a atenção de toda a equipe o fato da criança estar com o braço esquerdo engessado. Segundo a avó paterna, que é quem cuida e tem a guarda da criança, isto foi devido a uma fratura pela criança ter caído por cima do braço. A avó detém a guarda da criança devido ao abandono da mesma pelos pais.

Outro fato a destacar era a extrema pobreza em que se encontrava a família. Durante a avaliação realizada, a criança chorava muito; descobriu-

se que ela estava com fome. A avó revelou que como havia acabado o gás e não tinha lenha para fazer o mingau, não alimentou Giovana.

Na avaliação psicossocial foi relatado pela avó que a mãe não fez uso de abortivo, mas quando realizou o ultra-som e soube que era menina ficou dois dias sem comer, chorando, e muito abatida, porque queria um menino. Quanto ao parto, não soube informar.

Segundo a avó, a mãe já tentou sufocar Giovana. Ela também já encontrou a criança coberta de formigas, caracterizando falta de cuidados. Atualmente existe uma disputa para a sua guarda, devido ao interesse no benefício do LOAS. Residem em área periférica de Salvador sendo que a mãe da criança abandonou-a de vez e o pai a encontra esporadicamente.

Na síntese técnica registrada em prontuário, do ano de 2005, consta que Giovana possui bom potencial, foi matriculada na escola regular, freqüentou alguns meses, mas a avó teve problemas pessoais, retirando a criança da escola.

É uma criança que possui bom entendimento, fala algumas palavras, dança, canta e já anda com ajuda. Relaciona-se bem com as pessoas, porém está desorganizada talvez por influência da família. Falta muito aos atendimentos, porém, quando comparece manifesta contentamento.

A psicóloga do CIP relata que a avó cuida bem da criança, contudo, tem dificuldade em compreender as orientações dadas pela equipe. Em visita realizada no domicílio foi observado que a casa é com estrutura precária, de difícil acesso, o que dificulta a marcha independente da criança.

O roteiro de entrevista foi respondido pela avó e, como mencionado anteriormente, esta tem uma dificuldade de entendimento e compreensão do que lhe é dito e ou solicitado, sendo este fato observado nas suas respostas. A mesma refere que Giovana gosta de brincar na água, tomando banho, e brincar no chão. Pergunto o que é brincar no chão e ela não consegue responder o que é e volta a falar que é “brincar no chão”. “Às vezes gosta de brincar de coisa perigosa: caneta, copo e de celular de verdade.”

Quando questionada se compra brinquedo, ela diz: “Não, nem compro, ela não usa!”. Também refere que a criança não brinca com outra criança. Mas revela que brinca com a criança “[...] normal, digo que vou morder e vou

ao pescoço”. Tinha uma boneca “[...] da perna seca que eu dei, porque ela não sabia brincar”.

Para a avó, brincar é importante, pois “[...] distrai a pessoa, serve para conhecer mais as coisas e se desenvolver”.

Conhecer a história de vida de cada criança tornou-se importante para entender a complexidade do jogo simbólico, visto que as primeiras expressões dos jogos de representações ocorrem a partir do cotidiano da criança.

Partindo da compreensão da complexidade de vida de cada criança é que se pode observar o jogo simbólico com prudência para não minimizar e rotular a especificidade de cada criança.

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO PELA CRIANÇA CEGA

Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me adaptar mas para *mudar*.

FREIRE (2006, p. 77)

Nesta secção, são expostas as categorias utilizadas para identificar e caracterizar o jogo simbólico das seis crianças selecionadas da pesquisa. Para a análise dos dados foram utilizados pressupostos de Piaget (1990) em relação à evolução do jogo simbólico. Estes evoluem a partir da inteligência sensório-motora, estabelecendo o equilíbrio entre a assimilação e acomodação, basicamente, a partir do campo perceptivo e motor, ações estas observadas no jogo de exercício.

Após os jogos de exercício, na evolução do desenvolvimento da criança, são observados os esquemas simbólicos como transição para a representação. Esta última emerge da capacidade da criança em evocar os objetos ausentes, com um jogo de significante que os une ao objeto presente. O quadro 3 foi montado para demonstrar as categorias que serão utilizadas na análise dos dados desta pesquisa, para exemplificar as condutas de representação. Será mantida a nomenclatura proposta por Piaget (1990).

CATEGORIAS DE ANÁLISE	COMO FAZ O JOGO SIMBÓLICO?
Esquemas Simbólicos	A criança faz a representação utilizando o seu corpo. Ex: faz que dorme e se deita.
I A - Projeção dos Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos	Criança imita a si própria. Ex: manda o cachorro latir e ela mesma late. Dá comida à boneca com a colher vazia.
I B - Projeção dos Esquemas de Imitação em Novos Objetos	Criança imita aos outros. Ex: finge que lê um jornal, imitando o pai. Finge que telefona e coloca a boneca para falar.

II A – Assimilação Simples de um Objeto a um Outro	Intervém um elemento de imitação propriamente. Ex: pega uma caixa e imita um carro.
II B – Assimilação do Corpo do Sujeito ao de Outrem ou a Quaisquer Objetos	Quando a criança assume o papel. Ex: é a mamãe e diz: - vá, beija a mamãe, mandando beijar a ela mesma.
III – Combinações Simbólicas	<p>A – Combinações Simples – Constrói cenas inteiras. Ex: dá de comer, falando igual que falam com ela.</p> <p>B – Combinações Compensatórias – Sempre que o real é mais para corrigir do que para reproduzir prazer. É desencadeado por necessidade de compensação. Ex: é proibida de ir à cozinha, então brinca de ir à cozinha de mentirinha.</p> <p>C- Combinações Liquidantes – Como na anterior a criança tenta compensar ou aceitar determinadas situações ou liquidar outras desagradáveis, revivendo mediante transposição simbólica. Ex: tem medo do fantoche, coloca a boneca para pegá-lo.</p> <p>D- Combinações Simbólicas Antecipatórias – é a forma extrema do simbolismo lúdico, o real é reproduzido fielmente.</p>

Quadro 3 – EVOLUÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO, SEGUNDO PIAGET (1990).

É importante ressaltar que essas ações foram observadas em crianças sem deficiência. Portanto, nesta pesquisa as crianças cegas deverão ser compreendidas em um contexto próprio e singular, levando em conta a sua especificidade na representação simbólica.

Pode-se pensar nessa especificidade da criança cega, na busca do seu equilíbrio, também assimilando e acomodando, por outros caminhos, os

quais perpassam pela linguagem do outro, através da forma de descrever e explicar o entorno e também a exploração tátil-cinestésica, a qual foi permitida à criança. Revuelta e Col (1992) assinalam:

Não esqueçamos que os deficientes visuais obtêm a maior parte da informação através de dois canais fundamentais: a linguagem e a exploração tátil, cujo órgão mais especializado é a mão. (p. 10).

Com o início do período operatório concreto, a partir dos sete anos novos conceitos serão desenvolvidos, o jogo simbólico torna-se cópia da realidade e o símbolo acaba perdendo o caráter de deformação lúdica. A criança progride na coerência, para relatar cenas e cenários inteiros, dando início ao jogo de regras, característica do estágio operatório-concreto.

[...] o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado. [...] tal como o símbolo substitui o exercício simples logo que surge o pensamento, do mesmo modo a regra substitui o símbolo e enquadra o exercício quando certas relações sociais se constituem: portanto, o problema apenas consiste em determinar quais são elas. (PIAGET, 1990, p. 182-183).

Para analisar o brincar das crianças cegas de dois a quatro anos com os brinquedos contidos na caixa de brinquedo, serão utilizadas cenas dos episódios transcritos das sessões mais significativas, com descrição do fluxo considerado relevante, para exemplificar o jogo simbólico das crianças do presente estudo.

Como mencionado em capítulos anteriores, observar o brincar de crianças pequenas é muito complexo, pois na mesma ação vários fatores podem ser inferidos e contemplados. Portanto, a tentativa de observar separadamente as categorias de análise em alguns momentos não é possível.

O jogo simbólico é formado por vários esquemas assimilados e acomodados, no qual o objeto representado é deformado pela capacidade cognitiva que a criança tem de dissociar e diferenciar esses esquemas. Essa representação mental é constituída inicialmente por uma formação interior que precede ao gesto exterior.

Lembrando os pressupostos da epistemologia genética, o desenvolvimento da criança demanda uma maturação biológica para evoluir, bem como necessita da interação em um determinado ambiente desafiador.

A criança inicia o jogo simbólico com esquemas de representação simples para evoluir para cenas bastante complexas que serão agora analisadas.

4.1 ESQUEMA SIMBÓLICO

A primeira categoria a ser analisada é o Esquema Simbólico, considerado o mais primitivo ato das possibilidades de representação ou a primeira representação que a criança evoca no seu desenvolvimento. Piaget assim o descreve:

Sem dúvida, ainda não intervém necessariamente, nessas condutas, a consciência de “fazer de conta”, pois a criança limita-se a reproduzir fielmente os esquemas em questão sem aplicá-los simbolicamente a novos objetos: mas, na falta de representação simbólica, já aí podemos apontar um esboço de símbolo em ação. (1990, p. 125).

A primeira criança a ser analisada é Tadeu, ressaltando que esse é um nome fictício assim como todos os demais na pesquisa. Tadeu tem 3 anos e 2 meses e elegeu o pandeiro e a boneca para apertar e obter som como os seus objetos preferidos da caixa de brinquedo. Por diversas vezes pegava a boneca, batia com ela no chão para ouvir o som, mas o que ele gostava mais era quando a pesquisadora apertava a barriga da boneca e saía o som - nesse momento ele ria muito. Quanto ao pandeiro, ele provocava o som em várias posições: arrastando no chão, balançando no ar, mexendo nos discos de metal, porque produzem som, ou levando ao seu ouvido e batendo com ele contra a sua cabeça.

O fato da criança repetir muito a situação de bater a boneca no chão para provocar som, pode-se inferir como um jogo de exercício sensório-motor ou uma atividade autotélica, cuja finalidade é simplesmente o prazer da ação. Mas Tadeu acrescentava novas assimilações, quando ele experimenta diversas formas de bater a boneca para produzir som: levantava mais alto, jogava de lado, apertava com o pé etc, como exposto a seguir.

Tadeu bate com a boneca no chão na tentativa de obter som, mas o som não sai. A pesquisadora aperta a barriga e o som sai, ele ri alto. Para de bater a boneca e coloca a mão na caixa, explorando-a. A cada objeto que ele

toca vai sendo nomeado por esta pesquisadora. Segura o telefone e o joga fora. Quando volta a brincar com a boneca experimenta um outro jeito de fazer sair o som. Levanta cada vez mais alto a boneca, solta, deixando cair no chão, provocando e observando como sai o som. Esta ação foi repetida várias vezes.

Certamente, escutar o som de forma diferente provoca em Tadeu uma assimilação e acomodação da percepção auditiva referentes à propriedade do som, distância etc, permitindo a oportunidade de compreender o conceito de causalidade²⁶. Para tanto, torna-se importante que um outro explique para ele o que está acontecendo, caso contrário, a atividade fica descontextualizada e dessa forma rotulada de estereotipada.

Para Motta e Takatori (2001) o canal de comunicação da criança com o meio externo se dá através do sistema sensitivo, é ele que permite que se forme no sistema nervoso uma imagem interna do mundo externo. A criança cega precisa formar a imagem mental do objeto, pois não é o olho que enxerga, mas o cérebro que vê. As autoras ainda se referem à necessidade de exploração intensa pela criança pequena de um novo objeto que é de aproximadamente 5.400 (cinco mil e quatrocentos) movimentos para integrar e armazenar na memória os dados desse objeto, garantindo-lhe a aprendizagem.

Então, se a criança sem deficiência precisa dessa quantidade de vezes de manipular o objeto para compreendê-lo, é natural que a criança cega precise dessa repetição, ou de mais vezes ainda, pois o tato é lento e analítico e a visão é global e sintética, como afirma Cobo, Bueno e Rodríguez (2003). Mas, como relatado na história de vida de Tadeu, a sua mãe anda muito cansada para mostrá-lo por outra via o que são os objetos e não explica o entorno para a criança.

Nessa mesma criança observou-se a presença de Esquemas Simbólicos, quando ela pega a mamadeira e leva à boca, ficando evidente a tentativa da criança de reproduzir com um objeto o que ela já conhece, ou seja, a criança mostra a função do objeto.

²⁶ Conceito que proporciona a relação da causa e efeito.

Começa a terceira sessão com Tadeu sentado no colchão já com a boneca no colo, que ele achou e tirou de dentro da caixa, rindo e com a mão dentro da caixa, explorando os outros objetos. Acha a mamadeira, leva à sua boca e joga fora. Em outro momento, nessa mesma sessão, a pesquisadora toma da mamadeira e diz: - Tadeu, olha a mamadeira do nenê. Ele pega da mão dela, leva novamente à sua boca e depois joga fora.

Em outro momento, cena parecida volta a acontecer com a xícara. Tadeu demonstra também conhecer a função da xícara enquanto objeto funcional que serve para beber algum líquido.

Como Piaget (1990) já havia assinalado, no início do jogo simbólico a criança necessita mais assimilar do que acomodar. Dessa maneira, Tadeu, todas as vezes que pegava os objetos do seu cotidiano (mamadeira, xícara e jarra de suco) sabia qual a ação funcional de realizar, como demonstrado no episódio seguinte ²⁷:

Tadeu volta a segurar nas duas pernas da boneca e bate com elas no chão, provocando o som.

S – Vamos dá uma comidinha para ela?

A pesquisadora pega a xícara e a colher, faz o barulho mexendo dentro da xícara.

Ele pega a xícara da mão da pesquisadora e a leva à boca. Não pega a colher, mas lhe é dada. Ao mesmo tempo, pega o caminhão que está atrás e joga fora concomitante com a colher, voltando a levar a xícara à boca e depois também joga para longe.

Na seqüência, acha a boneca ao acaso, volta a fazer a mesma coisa (aperta); quando o som sai ele dá risada e com a outra mão acha a jarra e bate no chão.

S – Vamos dá para o nenê um suquinho.

A pesquisadora vai junto com ele colocar a xícara na boca da boneca. Ele aceita, mas quando a ação é interrompida, ele também pára; em seguida pega a jarra, bate em locais diferentes, leva-a na boca como se estivesse bebendo.

²⁷ Quando na ocorrência de diálogos, a pesquisadora é identificada pela letra S e a criança pela inicial do seu nome.

Mas, por que os outros objetos ele não levava à boca? O que se pode supor é que essa ação não é descontextualizada. Tadeu sabia para que serviam esses objetos, certamente, por estarem inseridos no seu cotidiano e ele saber as suas funções. Apenas a colher ele não sabia usar.

Conhece-se a dificuldade do deficiente visual em alimentar-se sozinho. Por isso, desde pequeno é estimulado pelos terapeutas, ao tempo em que também orienta os pais para o favorecimento quanto ao uso da colher, possibilitando maior independência e autonomia nas atividades da vida diária. Este fato provavelmente não é proporcionado pela família de Tadeu, pois, voltando à história de vida da criança, ele tem um outro irmão com múltipla deficiência; é cego e tem distúrbio de comportamento. A mãe das crianças relata que está muito cansada com as duas crianças, pois faz todas as atividades domésticas: cozinha, limpa a casa, lava a roupa e cuida das crianças, além de levá-las aos atendimentos no Instituto de Cegos da Bahia. Vive apenas do benefício da LOAS e o pai das crianças está preso, ou seja, a mãe não conta com apoio familiar para cuidar dos meninos.

No estudo de Silveira, Loguercio e Sperb (2000), foi identificado o despreparo das famílias para lidar com seus filhos cegos, culminando no comprometimento cognitivo, emocional e sócio-afetivo dessas crianças, impedindo-as de se tornarem independentes nas atividades da vida diária e prática.

A evolução desses esquemas iniciais segue o modelo espiral proposto por Piaget, onde a aprendizagem ocorre em uma sucessão crescente até alcançar as combinações simbólicas, entendendo que essa última é o apogeu da representação simbólica da criança de quatro anos. Inicialmente, a criança apresenta esquemas simbólicos precedentes, ou apresenta projeções ulteriores, confundindo o observador que tenta desvincular uma representação mental de um jogo de exercício.

Para exemplificar essa sobreposição de características do jogo simbólico, utilizar-se-á do episódio que ocorreu na terceira sessão com outra criança da pesquisa, Sofia, que tem 2 anos e 9 meses.²⁸

Sofia está brincando com a boneca. A pesquisadora aperta a boneca e sai som, depois ela aperta também, sai som e ela ri muito, soltando a boneca.

S - O que você está fazendo com a boneca?

So - Está dormindo com a boneca.

Coloca no seu colo e depois ela também deita.

S - Ela vai dormir?

So - Ela está dormindo.

A criança se deita no colchonete, também para fingir que dorme.

S - E você também?

So - É.

S - Boa noite.

Continuando o fluxo da seqüência, acontece a seguinte cena:

S - Será que ela (a boneca) quer uma comidinha?

So - É.

S - Você quer que pegue a comidinha dela?

A criança se vira para a caixa e acha ao acaso a jarra. Coloca primeiro na sua boca.

S - Você vai tomar?

Ela pára, pega a boneca, ajeita no seu colo e começa a dar a comida na boca da boneca.

S - O que foi que ela tomou?

So - Gelado... o guaraná, e a comidinha.

S - Aqui o prato. (é dado para a criança). O que precisa mais?

So - E a colher?

S - Ah! A colher. (É dada para a criança).

Primeiro ela coloca na sua boca a colher, depois bota no prato e dá para a boneca.

²⁸Como já explicado anteriormente, na ocorrência de diálogos, a pesquisadora é identificada pela letra S e a criança pela inicial do seu nome e, nesse caso de Sofia, a sigla utilizada para identificá-la corresponde a So.

A pesquisadora levanta e avisa que vai ver se está filmando. Após, segue-se o diálogo com a pesquisadora:

So – A comida acabou.

Fica passando a colher na boneca, sacode a colher.

So – A boneca está comendo carne. Estou dando a ela. Ela está gostando de acarajé. Tô dando acarajé na colher. (Coloca a colher na sua boca).

So – Eu tô dando comida a ela. Vatapá a ela e carne.

Bate a colher no prato. Leva na boca da boneca e se aproxima bem da boneca. Volta e continua dando a comida à boneca.

Coloca a colher e o prato de volta na caixa. Passa a mão na boca da boneca “parecendo” que está limpando.

Ajeita no colo e começa a bater de novo provocando som e rindo.

S – O que é que ela está fazendo?

Não responde e muda a brincadeira.

Um primeiro aspecto a ser considerado é que, concomitantemente, existe esquema simbólico quando ela deita para dormir com a boneca, quando ela leva, primeiro, a jarra para a sua boca e também leva a colher à sua boca antes de dar à boneca.

Como já referido, a tentativa de mostrar as categorias das análises separadamente, em alguns momentos, não é possível como demonstra esse episódio. A passagem de uma categoria para outra se dá de maneira muito rápida, ficando bastante nítida a complexidade da ação lúdica de uma criança cega de dois anos.

Outro aspecto a considerar nesse episódio é a outra categoria de análise definida como Projeções dos Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos. Piaget (1990) define essa categoria como uma construção, a partir dos esquemas simbólicos, pois agora a criança atribui aos objetos um esquema que já se tornou familiar: Sofia dá comida à boneca com a colher vazia. Pode-se também considerar a terceira categoria que é Projeções dos Esquemas de Imitação em Novos Objetos, quando ela limpa a boca da boneca, imitando o que fazem com ela. Ainda, pode-se inferir que quando essa criança volta a bater na boneca, provocando som, ela está simplesmente fazendo um jogo de exercício sensório-motor.

Brougère (2004a) diz que a criança, desde o seu nascimento, está inserida num contexto social e suas atitudes são frutos da relação interindividual com a sua cultura. Sofia nos mostra claramente a sua cultura quando se refere que a boneca vai comer acarajé e vatapá. Essas são comidas típicas da Bahia, e a sua avó, com quem ela mora e muitas vezes a leva para o tratamento de intervenção precoce no CIP (Centro de Intervenção Precoce), é baiana de acarajé e tem um ponto importante de fazer e vender as iguarias na sua cidade. Segundo o autor:

Não existe na criança uma brincadeira natural.[...] É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe. (p. 97- 98).

Outra cena de Esquema Simbólico observada em Sofia é quando ela tenta sentar no carrinho de fazer feira. Essa é uma ação bem concreta e observada nas crianças pré-operatórias. Nessa fase, como cita Piaget (1990), o pensamento mais lógico e adaptado da criança é ainda pré-lógico e egocêntrico e de uma estrutura intermediária. A necessidade de sentar em cadeira de boneca, deitar em cama de boneca, entrar em carrinho etc, evidencia esse estágio.

Sofia sai andando pela sala e acha o carrinho de feira, que não faz parte da caixa de brinquedo, mas que estava na sala da filmagem e sai empurrando bem forte para vários lados.

S – Esse é o carrinho de fazer compras de faz-de-conta.

So – Vou montar. Tenta se sentar, mas não cabe dentro do carro e diz: - Sheila, conserte aqui.

A pesquisadora se aproxima para mostrar o que o carrinho faz e que ele não está quebrado. O que a criança aponta é para o fato de, ao explorar tatilmente o carrinho, ter descoberto que existem “buracos” que são os vazados do carrinho.

Sofia pega a boneca e a coloca dentro do carrinho.

S – Para onde ela vai? Você vai passear com ela aonde?

Não responde. Deixa o carro e se esbarra com o sapato da pesquisadora, solta, acha e pega o dela.

A descontinuidade da brincadeira sem motivo aparente é característica da criança pequena: descobrir, explorar e aprender sobre o mundo torna-a mais ativa motoramente.

Giovana, 4 a 3 m, foi a criança participante da pesquisa mais velha em idade cronológica e também a que mais apresentava característica de “cegueira”, como apontado pela literatura: ecolalia, neologismo, estereotipia de balançar mãos e pés, insegurança para andar sem apoio, pouco deslocamento no espaço e certas condutas apáticas como ficar deitada falando sozinha principalmente “assuntos” de televisão e rádio como observado no seguinte episódio:

A criança está deitada no colchonete.

S – Tá com sono?

Giovana senta e diz: - Bater papo no telefone.

S – Você quer bater papo no telefone?

A pesquisadora entrega o telefone para ela. Ela beija e joga fora.

S – Você quer brincar com o caminhão?

G - Telefone, telefone. (fazendo estereotipia de balançar as mãos e pernas)

S – Trim. Alô, quer falar com Giovana...espera aí..... Giovana para você o telefone.

Giovana pega o telefone, beija o objeto e joga fora. Volta a deitar no colchonete.

S – Quem foi que ligou para você Giovana?

G – É beijando.

S – Você beijou.

G – Deita aí, Camila, deita aí, Camila. (ecolalia diferida)

S – Quem é Camila? É sua amiga?

Giovana levanta e senta.

G – Telefone, telefone.

A pesquisadora dá novamente para ela o telefone. Ela beija. Novamente a pesquisadora segura, agora junto com ela, e quando é solto ela joga fora.

S – Jogou fora o telefone.

Giovana deita e diz: Globo Repórter.

S – Ah! Você assiste Globo Repórter? Que mais você vê na televisão?

G – Sinhá Moça.

S – Ah! Você gosta de Sinhá Moça.

G – Zorra Total, Supercine.

S – Você vê isso tudo na televisão.

Giovana fica deitada falando várias coisas que não são entendidas.

O episódio descrito acima mostra como a criança conhece bem o que passa na televisão e no rádio. Podemos inclusive inferir que essa criança, passa a maior parte do tempo deitada com o rádio e a televisão ligados. Como observado na sua história pessoal, ela é a que recebe menos estimulação no seu lar e que também tem mais dificuldades emocionais, devido à rejeição dos pais, desde antes do seu nascimento e sérios problemas de ordem socioeconômicos. No fluxo da seqüência, volta a pedir o telefone, pega, beija e joga fora.

A pesquisadora dá o pandeiro; ela pega, beija e joga fora. Fica rindo.

S – Por que você está rindo?

G – Tocando o telefone. Pra você o telefone, pra você o telefone.

S – Para mim? Alô.

G – Alô.

Giovana fica parada e a pesquisadora também. Ela ri.

S – Você está rindo, Gio?

G – Você está rindo, Gio. Alô quem está falando?

S – É Sheila.

G – É Sheila.

S – E aí quem é que está falando?

G – Jeito Moleque. Itapõa FM, Itapõa FM.

Esse episódio termina com a criança deitada com as pernas para cima, balançando e dizendo: Jornal Nacional, Programa Vídeo Show. É então avisado que chegou ao fim da sessão.

Sempre que a criança pega a mamadeira, a chupeta, a xícara e a colher ela leva à boca, diferente dos outros objetos. Em nenhuma sessão ela fez idêntico movimento com a boneca, o caminhão ou outros objetos. Apesar

dessa singularidade na forma de interagir, em vários episódios registraram-se Esquemas Simbólicos, ou seja, esboço de jogo simbólico em Giovana, como o do episódio seguinte:

S - Caiu a chupeta da boneca.

Giovana pega, explora, leva à boca, beija e joga fora.

Cada objeto que pega, ela joga fora e balança as pernas e os braços.

S – A colher da boneca.

Leva à boca como que comendo, vira ajeitando para ficar na postura correta, come, beija e joga fora.

Deve-se retornar a Merleau-Ponty (1994) para entender o vivido corporalmente de Giovana. Para o autor, o corpo é o espaço vivido, é estar unido a um mundo, é o sentir e aprender no corpo. Existe a especificidade das percepções que surge de conteúdos particulares que lhe são dados sensorialmente pela audição, visão e tato e as formas de percepção que são a organização total desses dados, associados à função simbólica. Para Masini (1994):

Há uma dialética entre conteúdo e forma: não se pode organizar nada se não houver dados, mas estes quando fragmentados (dissociados da função simbólica) de nada adiantam (p. 83).

Refletindo sobre como se processa a aprendizagem e o conhecimento do mundo para o cego, Porto (2005, p. 31) afirma:

O cego, ao estabelecer contato com o mundo, cria e recria ações efetivas de experienciar e experimentar as coisas; busca e encontra sua organização autônoma coordenando-se nas interações com os demais seres humanos, deficientes da visão ou não; vive sua existência junto aos fenômenos que no momento o circundam. Na circularidade, no encadeamento do ser vivo entre a ação e a experiência, leva-se em conta a particularidade de ser individual diante do mundo que se mostra. No entanto, o deficiente visual produz o seu mundo sem a percepção do visível aos olhos.

Assim, pode-se afirmar que Giovana mostra o que o entorno lhe ensina. Para ela, o que é mostrado e ensinado é “apenas” isso. E o que ela aprende ela “sabe” reproduzir. Bruno (1993, p.48) afirma:

Há crianças com deficiência visual que necessitam apenas ter acesso aos objetos para brincar espontaneamente e criar novas

possibilidades para o brinquedo. Outras entretanto, desorganizam-se e podem até mesmo entrar em pânico ao contato com objetos diferentes. Muitas vezes rejeitam objetos e situações novas, por medo, insegurança ou por não compreenderem o porquê da situação. Com experiências positivas, aprendendo e conseguindo fazer coisas juntas, poderão adquirir auto-confiança descobrindo o prazer de brincar.

Ficou evidente, nas transcrições das sessões gravadas com as crianças brincando com a caixa de brinquedo, que aquelas que têm jogo simbólico mais evoluído utilizam poucos Esquemas Simbólicos e quando usam o fazem de maneira concomitante com Projeção dos Esquemas ou com Assimilação Simples ou do Corpo, corroborando com a teoria piagetiana da evolução do desenvolvimento.

Os episódios de Tainá são ricos dessas situações; onde se observa, além de Esquemas Simbólicos, também predominância das Projeções de Esquemas Simbólicos e de Projeções de Imitação, como no seguinte episódio:

Tainá, 3a e 5 m. está segurando as miniaturas de cavalo, quando o jogo é proposto.

S – Trim....atende o telefone.

Tainá pega o telefone.

T – Alô.

S – Alô, Tainá, tudo bem?

T – Tudo bem.

S – Você está fazendo o quê?

T – Nada, estou brincando.

S – Brincando de quê?

T – De brinquedo.

S – E qual é o brinquedo que você mais gosta de brincar dessa caixa?

T – Quem deu?

S – Quem te deu?

T – Tchau.

S – Tchau, um beijo.

T – Um beijo.

Criança beija o cavalo.

Ou o observado em outro episódio onde essa situação continua a acontecer.

Tainá está dando muita risada, com o som que está saindo quando ela roda o display do telefone. Ela fica explorando tatilmente todo o telefone e coloca o fone no ouvido.

T – Alô, quem tá falando? Tália (nome da irmã). Tá bom, tá bom, beijo (beija o fone). Dá risada, pega na espada e diz: - “oia” o que eu achei, mudando o objeto do jogo.

Nesses dois episódios é possível entender a necessidade de Tainá realizar a ação concretamente quando fala ao telefone e se despede mandando um beijo para o interlocutor; ela beija o objeto, numa evidente necessidade de representar a realidade do jeito que a criança sente, ou seja, ela ainda precisa concretizar, pois o símbolo ainda não foi dissociado do simbolizado, apesar dela conseguir imitar uma ação de “fazer de conta” que fala ao telefone, imaginando ser a irmã, por exemplo.

Michel com 2 anos e 10 meses, assim como Tainá com 3 anos e 5 meses, tentam buscar no objeto físico a resposta para compreender o “fazer de conta”, certificando-se do que é real ou não. Nesse episódio, Michel necessita ouvir bem junto do ouvido para “acreditar”, como observado nesse episódio.

Michel segurando a espada com uma mão e na outra com a boneca na mão, que ao apertar emite som, diz:

M – Sheila, o nenê está chorando.

S - Cadê o nenê chorando?

Solta a espada, leva a boneca até o ouvido, apertando para escutar o som, como querendo entender o som emitido pela boneca.

A criança renomeada como Gilberto com 4 anos e 1 mês foi a criança que durante as cinco sessões filmadas com a caixa de brinquedo mais usou a verbalização em detrimento da ação simbólica. Como explicitado na história de vida, os pais dessa criança ainda nutrem muitas esperanças de que a criança enxergue e demonstram essa expectativa. A criança faz uso de óculos de correção óptica prescrito pelo médico que operou. Os pais de

Gilberto revezavam-se para levá-lo ao CIP, ora era o pai, ora a mãe e já foi também a prima. Na segunda sessão, o pai estava presente e assistiu à filmagem da criança brincando com a caixa de brinquedo, ocorreu a seguinte cena:

A criança pega a boneca e pergunta: -“O que é isso, aí?” (a criança sempre queria saber o que eram os objetos mesmo reconhecendo e também terminava as colocações com esses vícios de linguagem: aí ou não é?).

S – O que é isso aí? Você sabe.

G – É a boneca.

S – Vou apertar a barriga dela para ela chorar. Tô com fome (a pesquisadora fala como se fosse a boneca).

G – (repete) Tô com fome.

Ele pega o prato.

O pai pergunta: Gilbertinho, que cor tem esse prato?

G – A boneca está chorando.

Pai – Que cor tem esse prato. Diga a cor!

G – Pai olhe.....

Como é impossível para a criança responder a essa pergunta, a pesquisadora interferiu mudando o foco da conversa.

S – A boneca quer comer. Dê uma comida para ela.

G – Ah, não. Estou brincando.

O que Gilberto mais preferia na caixa de brinquedo era ficar explorando os objetos com pouca criatividade sobre eles.

Na última sessão de Gilberto, brincando com a caixa de brinquedo, a criança chega com um esparadrapo na testa, pois, segundo a genitora, ele havia tomado cinco pontos na cabeça. A criança conta o seguinte sobre o incidente:

S – Gil, o que aconteceu com a sua cabeça (indicando o machucado).

Bateu foi? Foi para o hospital?

G – Fui tomar injeção.

Fica balançando a cabeça fazendo estereotipia.

S – Tomou injeção?

G – Depois eu estava ali no hospital. Depois....eu fui...fiquei de noite...acordei.

Pára a conversa, pega o caminhão, tira as coisas de dentro da carroceria do caminhão e vai transferindo para a caixa.

Isso é apenas o que a criança consegue contar sobre o acidente. Pode-se inferir que a criança não se apropriou dos fatos ocorridos, pois muito pouco soube relatar. Segundo Bruno (1993, p. 23):

Devemos considerar ainda que as crianças com perda visual muitas vezes adquirem experiências segmentadas, sem a oportunidade de vivenciar o desencadeamento e a seqüência das ações temporoespaciais, a compreensão das relações de causa e efeito e a aquisição das representações conceituais. Essas crianças necessitam de uma pessoa que sirva de ponte, ajudando-as a participar de situações do começo ao fim, dando pistas e dicas para a compreensão da origem dos objetos e de suas relações de causa e efeito. Para a criança deficiente visual é muito difícil compreender as transformações.

Pensar nos relatos das crianças cegas, a partir da sua compreensão de mundo, permite entender sobre o seu estado de equilíbrio entre a acomodação e assimilação.

4.2 PROJEÇÃO DOS ESQUEMAS SIMBÓLICOS NOS OBJETOS NOVOS

A evolução dos Esquemas Simbólicos gera a segunda categoria estudada; a Projeção dos Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos. A partir de mecanismos de imitação, a criança deixa de representar em si mesma a ação e passa a projetar em outra pessoa ou objeto esse esquema de representação. Piaget (1990, p. 159-160) assim escreve:

[...] enquanto que o simples “esquema simbólico” consiste em reproduzir diretamente uma ação do sujeito, mas ficticiamente, os jogos [...] consistem em atribuir a outros essa mesma ação, o que desliga definitivamente o símbolo do exercício sensório-motor, projetando-o a título de representação independente.

Tadeu, 3a e 2m., como mencionado anteriormente, é uma criança que tem outras pessoas na família com deficiência visual (tio e irmão da criança). Acreditava-se, por isso, que a família, por já estar mais familiarizada com a condição, se encontrasse mais implicada com a criança. No entanto, o que se

observou foi o inverso, ou seja, uma grande dificuldade da mãe em lidar com a criança. A genitora justifica essas dificuldades pelo fato de ser sozinha e ter que fazer tudo pelas crianças e não contar com uma rede de apoio. Além do mais, havia o irmão mais velho de Tadeu com o diagnóstico de múltipla deficiência, cegueira com distúrbio de comportamento.

Tadeu ainda não tem diagnóstico de outra deficiência associada, mas existe muito atraso em seu desenvolvimento, com falta de comunicação e comportamentos inadequados para a idade, como bater os objetos no chão e jogar fora o que pega, explorando pouco. Todavia, a sua atual terapeuta, conforme relatório anexado em prontuário e descrito no capítulo três na história de Tadeu, considera que existe o atraso, mas que este é potencializado pelo ambiente pouco estimulador. Isto foi confirmado nas observações com Tadeu, que utilizava vários objetos com o simples propósito de provocar som, como descrição da cena seguinte.

Continua explorando o pandeiro, pega coloca no chão e faz movimento de um lado para outro, arrastando no chão e provocando som. Sua mãe bate na porta e entra perguntando quanto tempo falta para terminar a gravação. Tadeu continua com o mesmo movimento e, agora, balança o corpo. A pesquisadora lhe conta que foi a sua mãe que entrou. Ele continua a “brincar” com o pandeiro, explorando-o de várias formas. Coloca dentro da caixa e então a pesquisadora fala: “Colocou dentro da caixa.”

Ele tira e volta a bater no chão, leva ao ouvido, acha o telefone com a outra mão e começa um movimento de bater no chão e continua com o pandeiro na outra mão. Joga e pega de volta, troca de mão, leva no ouvido, bate no chão, esfrega no chão, sacode no ar. dá risada.

Como apontam Revuelta e Cols (1992), as crianças cegas têm preferência pelos jogos sonoros, mesmo que com a finalidade de produzir ruído, de forma prazerosa, ao invés de simbolizar.

Como esse jogo de exercício foi repetido nas outras cenas, é possível entender que a criança ainda apresenta uma dificuldade para a Projeção de Esquemas Simbólicos em Objetos Novos, ou seja, há uma falta de entendimento para sair dos esquemas que são sentidos corporalmente e projetar em objetos novos. Entretanto, alguns jogos de interação que a

criança travou com a pesquisadora foram muito interessantes. Como o relatado a seguir:

Tadeu volta a querer ficar de pé junto à pesquisadora. Parece querer brincar com o corpo. Esta lhe propõe a dança, o que a criança gosta e balança de um para o outro lado, transferindo o peso. Ficam ele e a pesquisadora “dançando” por um tempo. Ao acaso, a criança esbarra com o pé na caixa de brinquedo e acaba caindo dentro e se senta.

O fato da criança interagir pouco e de forma inadequada com as pessoas e os brinquedos leva a pensar em comportamentos autístico - síndrome constituída pelo tripé: falta de interação com o ambiente, dificuldade na linguagem e estereotípias - freqüentes em algumas crianças cegas. O diagnóstico do autismo é clínico e emitido por neuropediatra ou psiquiatra infantil. No entanto, em crianças cegas esse diagnóstico é difícil de ser confirmado, devido à possibilidade de ser uma falta de estimulação do meio, como aponta Fraiberg (1977). Apesar dos comportamentos relatados, Tadeu mostra desejo de interagir com outra pessoa, quando procura contato com a pesquisadora e quer dançar.

No seguinte episódio de uma das sessões, Tadeu interage com a caixa de brinquedo, o que permite observar a sua capacidade de imitação:

A pesquisadora pega o saco com as peças de madeira, entrega à criança.

S – Quer pegar o saquinho?

A criança continua batendo a boneca no chão.

Pega o saco com as peças de madeira e joga fora.

S – Olha o cavalo!

A pesquisadora pega o cavalo dentro da caixa e começa a bater na caixa como se estivesse trotando. Ele faz o mesmo movimento, porém mais rápido na boneca, ela imita e pára, ele também pára.

Ficam um tempo “imitando” um ao outro a partir do som que os objetos emitem.

A capacidade de imitação da criança cega constitui-se também através de outras vias, que não a que se está acostumado a observar no referencial piagetiano, que refere a importância da visão. Como observado no episódio

anterior, Tadeu faz um jogo de imitação com a pesquisadora, usando o referencial de imitação auditivo.

Portanto, a categoria Projeção de Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos, como proposto por Piaget (1990), ou seja, a capacidade de imitar a si próprio, a partir do que fazem com ele, não foi observada em Tadeu.

A próxima criança a ser analisada nessa categoria de jogo simbólico é Sofia. Na primeira sessão da criança brincando com a caixa de brinquedo é observada a seguinte cena:

Sofia pega a espada e a pesquisadora mostra novamente (antes das sessões de filmagem, as crianças foram apresentadas aos objetos) como tirar a capa. Coloca-se por trás da criança para que Sofia sinta tatilmente como executar a ação. A criança tira e tenta encaixar de novo.

So – Vou fechar viu?

S – Certo.

So – Sheila, feche aqui. (pedindo ajuda para colocar a capa da espada e a ajuda é dada).

Tenta abrir novamente. Não consegue, desiste, colocando de volta dentro da caixa. Com a mão dentro da caixa, ao acaso pega o saco com as peças de madeira e diz: - é a televisão, vou pegar a televisão.

Guarda o saco na caixa e pega o telefone, dizendo que é a televisão.

So– Sheila, alô.

S – Alô.

So – Vou carregar o carrinho.

S – Para onde? A gente não vai vê televisão?

So – Eu vou.

S – Eu quero vê também. Cadê a televisão?

So – Aqui e.....

S – Então liga.

Faz barulho rodando o display do telefone.

S – O que você está fazendo com a televisão?

O display do telefone solta.

So – Conserta, Sheila.

S – Conserto, responde a pesquisadora.

O display é arrumado e a criança fica rodando, falando os números: - 1, 2, 3.

So – Acabou.

S – O que você está fazendo aí?

So – A televisão acabou.

S – Ah! E estava passando o quê na televisão?

So – Na novela *Belíssima*. Conserta aqui. (o display solta novamente)

S – Conserto, torna a responder a pesquisadora.

So – É o controle. Eu posso assistir?

S – Não sei. Sua mãe deixa?

So– Deixa.

S – E você gosta de assistir o quê?

So – *Belíssima*, novela de Júlia.

S – Não conheço Júlia.

So – Júlia da *Belíssima* que eu estou com medo de pegar.

S – Quem pegou?

So – André. Manda ele ir embora.

O cordão do telefone fica preso no pé da criança.

So – Sai do meu pé.

A criança se levanta e sai andando.

So– Tchau.

S – Vai para onde?

So – Embora.

Pega o carrinho com a boneca, abre a porta e sai empurrando o carrinho.

A partir desse momento termina a filmagem, pois havia terminado o tempo proposto de vinte minutos.

Percebe-se a diferença entre esse jogo de Projeção dos Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos e o Esquema Simbólico. Agora a criança usa objetos para representar mentalmente. Esses modelos são imitados do seu entorno como: assistir televisão e usar o controle remoto utilizando um outro objeto para simbolizar o elemento ausente.

Os autores consultados (SILVEIRA, LOGUERCIO; SPERB, 2000; BRUNO, 1993, 1977; ORMELEZI, 2000; CAIADO, 2003; COBO, RODRÍGUES, BUENO, 2003; SIAULYS, 2006) assinalam o papel do adulto para favorecer e estimular o jogo simbólico da criança cega, como aponta a pesquisa realizada por Silveira, Loguercio e Sperb (2000). No trabalho de

campo deste estudo, seis crianças cegas, na faixa etária de 6 a 11 anos, que freqüentavam escola especial foram observadas realizando jogo simbólico em dois contextos diferentes: em atividades dirigidas e espontâneas. Uma das conclusões do trabalho é o fato de ter sido demonstrado que as crianças do estudo têm condições para se engajarem em jogos simbólicos, todavia, existe mais engajamento no jogo de representação, frente à presença do adulto, enquanto que na falta da intervenção do adulto e no jogo espontâneo havia mais jogo de exercício sensório-motor.

Na pesquisa realizada por Revuelta e Cols (1992) os jogos simbólicos aumentam a complexidade quando o adulto está presente. Para as autoras, a presença do adulto proporciona à criança cega segurança afetiva, apoio verbal e controle sobre o meio, o que faz com que consigam jogar melhor. Na presente pesquisa, o fato da presença do adulto mediar e favorecer o jogo simbólico, como apontado na bibliografia consultada e citada anteriormente, não foi observado em todas as crianças. Giovana não apresenta no seu jogo a categoria de análise *Projeção dos Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos*, mesmo com intervenção da pesquisadora, como descrito a seguir:

S – O que você quer Gio? Tá rindo?

Criança ri com a pergunta. Nesse momento o telefone do CIP toca.

G – Telefone, telefone, telefone.

S – Ah! O telefone está tocando. Vou pegar o telefone de brincadeira.

S – Alô.

A criança tira da mão da pesquisadora, beija e joga. Deita-se no colchonete.

S – Tá com sono?

Senta e diz: - Bater papo no telefone.

Entrego novamente o telefone para ela. Ela pega, beija e joga fora.

S – Quer o caminhão.

G – Telefone, telefone (fala balançando as mãos e os pés em estereotipia).

S – Trimm, alô, quer falar com Giovana...espere aí. Gio, para você o telefone.

Ela pega, beija e joga fora.

Então, mesmo com a intervenção proposta, não se obteve o resultado desejado. Esta situação leva a inferir que ou a criança tem outra deficiência associada ou o seu ambiente familiar não é adequado, como sugere a sua história de vida: rejeição, dificuldade socioeconômica, maus-tratos, falta de oportunidade de aprendizagem, pessoas disponíveis para interagir, significar o mundo e fazer coisas com ela, falta de interação com outras crianças etc.

Quanto à Tainá, 3a 5m, ao contrário, em várias situações do jogo com a caixa a categoria Projeção dos Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos foi observada, como na continuidade da cena relatada na descrição da primeira categoria.

A criança beijou o cavalo.

T – Quebrou (está explorando tatilmente o cavalo e a barriga é vazada).

S – Não. É assim mesmo o cavalinho de brinquedo. Como o cavalo anda?

Criança se desloca para frente do colchonete, colocando o cavalo no chão, fazendo ele andar, imitando com o seu corpo.

S – Para onde está andando esse cavalo?

T – Tá andando pra aqui (se deslocando sentada).

S – E ele vai para onde?

T - Vai passear aqui....deslocando para frente o cavalo no chão. Se esbarra na bola.

T – A bola.

S - Tá aqui a bola.

A criança pega a bola, joga e fala: - Eu fiz assim mesmo.

Esse episódio mostra a criança fazendo de conta que o cavalo vai andar, imitando com o seu corpo como é que o cavalo anda. Em outras cenas de Tainá brincando com a caixa, observam-se as Projeções dos Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos como a seguir:

Criança pega a caixa de brinquedo e puxa para próximo de si.

T – Pera aí, que eu estou arrumando a casa.

Ao acaso, tateando dentro da caixa, acha a mamadeira.

S – Olha o que você achou? A mamadeira.

T – É isso da boneca.

Coloca a mamadeira na boca da boneca, ajeitando-a no seu colo. Tenta encaixar a mamadeira dentro da boca da boneca e não consegue.

T – A boneca não gosta de botar.

S – De botar o quê?

T – A mamadeira.

S – Você tem que procurar o buraquinho da boca. Existe um buraco na boca da boneca onde se coloca a mamadeira ou a chupeta que acompanha o kit dessa boneca.

A pesquisadora pega na mão dela, mostra onde fica o buraco e coloca a mamadeira na boca da boneca.

T – Ela quer mamar.

S – Tá mamando?

Pega uma xícara dentro da caixa e solta, fica com as colheres na mão. Balança a boneca.

S – O que você está fazendo com ela?

T – Estou botando ela pra dormir. Continua balançando e segurando as colheres.

Também o jogo de Michel, 2 a 10 m. é rico em cenas de Projeções de Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos. Na segunda sessão ocorre o seguinte episódio:

A criança coloca o caminhão no chão e sai empurrando, engatinhando e fazendo o caminhão “andar”. Pára, fica de joelho, coloca a mão no olho e diz: - Sheila, vou andar de carrinho. Brum, brum, brum....

S – Vai para onde?

M – Para o CIP.

S – Fazer o quê?

M – Bagunça.

S – Bagunça com o quê?

M – Com o telefone.

Quando a criança imita a emissão da voz de alguém ou delega a um objeto determinado som, fica evidenciada essa categoria de imitar em si mesmo a situação, ou seja, fazer de conta que é o objeto. Neste episódio, Michel finge ser o carro. O som é um componente importante de ser

percebido no jogo simbólico da criança cega, apesar de se saber da propriedade limitada do mesmo.

Michel também imita animais, como observado no episódio seguinte, concomitante com a situação contextualizada do seu entorno, a respeito do fato de cuidar de cachorro.

A criança está explorando tatilmente o carrinho de supermercado, que fica na sala da filmagem e que ele encontrou ao acaso, e dentro tem um boneco de pano.

M – É o cachorrinho.

S – Parece é?

M – É. Au, au, au, au...

S – De quem é o cachorrinho?

M – É de Camile.

M – Vou levar o cachorrinho pra casa. Vou levar “pra prender”.

Começa a pular e diz que quer ir ao banheiro.

A última criança analisada na categoria Projeções de Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos é Gilberto. Apesar de a criança ter demonstrado gostar muito de brincar com a caixa de brinquedo, o seu jogo mostrou-se pouco criativo, pois estava muito no concreto e confuso por não conseguir ter uma seqüência no seu pensamento. No episódio relatado a seguir o pai da criança estava presente e fez inferências no jogo de Gilberto, que tem 4 a e 1 mês.

Gilberto pega de novo a espada e a pesquisadora segura junto com ele e mostra como se pode brincar de luta. Ele bate uma na outra (a lâmina e a bainha). Solta, pega o caminhão e diz: - Oh! O carrinho grande!

S – E tem os animais dentro.

Ele pega um por um dos animais, tira de dentro do caminhão, explora tatilmente, rapidamente dizendo tem mais, coloca do lado, tem mais, coloca do lado e quando acaba ele percebe.

S – E o que você vai fazer com esse caminhão grande?

G – Caminhão grande (faz ecolalia).

Não responde e continua a explorar a caixa e acha o telefone.

O pai estava presente e pergunta: - Isso é o quê Tinho?

G – Ê o telefone (bate com ele na palma da mão).

S – Vai falar com quem no telefone?

G – Vou falar com mamãe sobre isso aqui.

A pesquisadora arruma o telefone na sua mão.

S – Fale com ela.

Ele leva o fone ao ouvido.

G – Mãeeeeeeee, já foi.

Volta a colocar a mão dentro da caixa e fica reconhecendo os objetos pelo tato.

Em outra situação, na mesma sessão:

A pesquisadora mostra a mamadeira, colocando-a na mão de Gilberto.

G – Oh! A mamadeira que abre. (fica tentando abrir)

S – Será que abre? Acho que não abre.

Continua tentando abrir e diz: - Eu gosto de tomar!

S – Você toma?

G – Eu tomo.

S – Acho que a boneca toma também.

G – Não.

Larga tudo.

G – Ah! Eu estou brincando com a caixa.

Essa criança, especificamente, não dava seguimento a jogos propostos como mostrado a seguir.

Gilberto pega o telefone e a pesquisadora aproveita e faz: - Trimmmm, trimmm, o telefone tocou, atenda aí, por favor, Gil. A criança não topa a brincadeira e larga o telefone. Volta a rodar o display do telefone.

Tadeu e Giovana são as duas crianças que não conseguiram demonstrar no seu jogo a categoria Projeções dos Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos. Como Piaget (1990) infere, para essas crianças o símbolo ainda não está emancipado a título de instrumento do próprio pensamento. Conseqüentemente, e nesse momento, do ponto de vista de estruturas mentais, eles não conseguirão alcançar as próximas categorias de análise, pois ainda não distinguem o significado do significante.

Ressalta-se que a falta dessas projeções não significa necessariamente atraso cognitivo, pois “[...] o esquema simbólico realiza a transição, constituindo ainda um simples exercício de condutas próprias, mas um exercício que, por outro lado, já é simbólico” (PIAGET, 1990, p. 158).

É favorável lembrar ainda que, para Piaget (2003), o universo é construído na relação do sujeito com os objetos, o espaço, tempo, que se expressam de modo implicativo ou casual. Portanto, para o desenvolvimento da inteligência essas condições do cotidiano são condições indispensáveis.

Vale a pena dispor de uma ancoragem na teoria histórico-cultural para que não se rotule essas crianças como incapazes, como revela Vygotsky nas suas Obras Completas (1997, p. 3):

Se algum órgão devido à deficiência morfológica ou funcional não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, então, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente do órgão, para criar sobre o órgão da função deficiente uma superestrutura psíquica que assegura ao organismo o ponto ameaçado.

E Galvão assinala (2004, p. 90):

Vygotsky (1997) trabalhou com pessoas com deficiência e escreveu diversos artigos sobre essa temática. Nestes afirma que a posição social atribuída pela sociedade à pessoa cega desempenhará importante papel no seu desenvolvimento e revela que a falta de visão provoca uma profunda reestruturação das forças do organismo e da personalidade.

4.3 PROJEÇÃO DOS ESQUEMAS DE IMITAÇÃO EM NOVOS OBJETOS

Essa terceira categoria é para Piaget (1990) uma forma de jogo aparentemente diferente das anteriores, mas é o seu complemento exato: “[...] trata-se ainda de uma projeção de esquemas simbólicos, mas agora inculcados a certos modelos imitados e já não, diretamente, à ação do sujeito” (p. 160).

Nos Esquemas Simbólicos, primeira categoria analisada, a criança só reproduzia as ações de si mesma, tratava-se de uma auto-imitação. Na categoria anteriormente explicada, as ações eram aperfeiçoadas e

desenvolvidas, principalmente a imitação e a assimilação. Piaget (1990, p. 161) afirma sobre a Projeção dos Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos:

[...] a criança, ao projetar as suas próprias condutas em outros seres (fazer chorar, comer, beber ou dormir animais e bonecas), imita-os ela própria, tal como eles agem quando reproduzem suas próprias ações.

Na categoria Projeção dos Esquemas de Imitação em Novos Objetos, a criança imita as outras pessoas. Imita a mãe que faz comida e sai para trabalhar, o pai que dirige o carro e fala ao telefone. Ou a vovó que lê jornal. Piaget (1990) assim descreve essa nova conduta:

[...] nesse caso, trata-se, entretanto, de um jogo e não de uma imitação pura, porquanto, em vez de imitar diretamente o modelo (o que seria fácil), a criança fá-lo por intermédio de objetos adequados que, portanto, intervêm igualmente a título de simbolizantes. (Ibid)

Na quinta e última sessão com Sofia é proposta a brincadeira de falar ao telefone, pois ela já estava querendo ir embora e ainda não tinha encerrado o tempo proposto para a filmagem.

S- Trim...tem um telefone tocando na caixa, Sofia.

So – Oi.

S – Um telefone tocando na caixa.

A criança estava sentada no chão e sai engatinhando de volta para o colchonete. Tateia em busca do objeto dentro da caixa, acha e pega o telefone.

So – Alô.

S – Com quem você está falando Sofia?

So – Com papai. Alô.

S – Alô.

So – Papai, ó papai, ó papai.

Eu fico sem responder, queria observar se ela dispara uma conversa de faz-de-conta.

S- O que seu pai falou?

So – O gol do Brasil.

Fica com o fone no ouvido, rodando o display.

So – Alô.

S – Falou? Com quem foi que você estava falando?

So – Papai.

S – O que foi que ele disse?

So – Que não tem merenda.

S – E agora?

So – Quero o velotrol.

Como Sofia tem apenas dois anos, fica muito claro como ela logo muda a ação lúdica, impondo o seu ritmo nas descobertas. Mas ela não deixa de imitar a ação de falar ao telefone, revelando fatos do real:- “papai disse que não tem merenda”.

As crianças da pesquisa mostraram uma preferência unânime pelo objeto telefone; ora fingindo falar, ora produzindo som ao rodar o display, ora batendo no chão. Reflito que esse é um objeto da contemporaneidade ao qual todas as crianças têm acesso. Se não para usá-lo com função, ao menos para apertar os botões e escutar o som.

Em um dos episódios com Tainá, ela brinca bastante com o telefone e gosta de ficar explorando como mostrado na seguinte cena:

Pega o telefone, fica tentando ajeitar no ouvido.

T – Alô. “Oia” o que eu fiz. Fica mexendo no display do telefone e dá risada.

S – O que você está fazendo?

T – Eu não sei.

A pesquisadora explica o que é, que ela está rodando o display do telefone, e ensina como colocar o dedo e rodar. Ela ri.

T – Como é que roda? É assim?

Novamente lhe é mostrado.

T – Você que ver a “zuada”? E repete a ação.

Fica fazendo o movimento e escutando o barulho. Ri alto e continua fazendo.

Nesse sentido Ochaita e Espinoza (2004) referem:

[...] podem-se interpretar os dados obtidos por Lucerga e colaboradores, segundo os quais o brinquedo preferido das crianças cegas é o telefone e telefonar é seu jogo preferido. (LUCERGA; SANZ, RODRIGUEZ; PORRERO; ESCUDERO, 1992), (p. 160).

Nos roteiros semi-estruturados respondido pelos pais/cuidadores das crianças acerca do brinquedo preferido, o objeto telefone apareceu no discurso de cinco informantes dos seis pais/cuidadores entrevistados.

Voltando a Tainá, no fluxo da filmagem existe outra cena em que fica clara a imitação que a criança faz sobre novos objetos, a partir de suas vivências.

S – Está fazendo o quê, Tainá? O que você está comendo?

T – Café. Você quer?

S – Quero.

T – Toma.

Traz a colher na direção da pesquisadora, para lhe dar.

S – Ah! Está quente e queimou a minha língua.

Tainá dá muita risada.

T – Eu não fiz quente.

S – Mas é bom esfriar o café. Como é que esfria?

Criança sopra dentro da xícara.

T – Esfriei.

Imitar as ações mais próximas é o alicerce para os jogos simbólicos e para as crianças cegas aprenderem a desenvolver o que Tainá faz. Então, “soprar o café para esfriar” é imperativo para evoluir nas suas estruturas cognitivas ulteriores. Para que esse desenvolvimento do faz-de-conta flua é necessário, em parte, retirar de sua vida real comportamentos e objetos e usá-lo de forma lúdica. Assim, a criança aprende, apreende e ressignifica o seu cotidiano.

Nos episódios de Gilberto, não foram observadas cenas de Projeções dos Esquemas de Imitação em Objetos Novos. A respeito dessa criança, algumas questões precisam ser refletidas, pois, diferentemente de Giovana e Tadeu, demonstrou entendimento de conceitos classificatórios e de causalidade como nesses episódios em que dialoga com a pesquisadora:

Gilberto guardou as peças de madeira dentro do saco.

Levanta o saco e diz: - Esse saco é pesado, viu?

S – Tá pesado... deixa eu vê. Pô tá mesmo.

G – Tá pesado, viu, por causa da madeira.

S – É por causa da madeira, isso mesmo Gil.

Em outro episódio ele classifica as peças de madeira das outras, ainda com participação da pesquisadora .

A criança puxa a caixa para mais perto, pega a peça de madeira e coloca na carroceria do caminhão.

S – Faz de conta que estamos carregando o quê no caminhão?

Não responde e fica distinguindo o que é e o que não é de madeira. O que é de madeira ele coloca na carroceria do caminhão. O que não é ele coloca de lado.

4.4 ASSIMILAÇÃO SIMPLES DE UM OBJETO A UM OUTRO

A partir dessa categoria inicia-se a segunda fase da formação dos jogos simbólicos. Piaget frisa que diz *assimilação simples* meramente por oposição aos próximos tipos, para marcar simplesmente a diferença. Pois já se sabe que no *continuum* do jogo simbólico as novas aprendizagens vão se somando às demais existentes, formando o alicerce para as próximas aquisições.

Nessa nova fase, o que é determinante é o fato de intervir um elemento de imitação. Esse elemento, como afirma Piaget (1990, p. 164):

[...] intervêm um elemento de imitação propriamente dita; e esse elemento constitui, com o próprio objeto dado, o simbolizante (ou “significante”), ao passo que o simbolizado (ou “significado”) é o objeto ausente, de ordem puramente representativa, evocado simultaneamente pelo gesto imitativo e pelos objetos dado.

Agora, efetivamente, passa a existir um objeto transformado. Qualquer coisa pode servir para se transformar em qualquer coisa, mas Flavell, Miller e Miller (1999) referem que as crianças pequenas ainda precisam de um objeto com uma forma familiar para ser usado no faz-de-conta. Como se pode observar no episódio de Sofia, a seguir, onde o simbolizado é a bacia de tomar banho e o significante que ela dá à caixa de brinquedo, valendo-se do que lhe é familiar. O diálogo se desenvolve com a pesquisadora:

Sofia segura a caixa de brinquedo e vira derrubando os brinquedos que ainda estão dentro.

So – Aqui é o quê?

S – Aí é o quê Sofia?

So – A bacia de tomar banho.

S – Ah! A bacia de tomar banho. Quem tomou banho?

So – “Foi” eu. Eu vou tomar.

Entra na caixa de brinquedo e fica sentada dentro com as pernas semi fletidas.

So – Espera.... aqui é a água.

Levantando as mãos em concha fingindo que tem água.

S – É a água? E está quente ou fria?

So – Aí ó, vai cair. (fazendo referência a ela cair da bacia, pois ela se balança dentro da caixa de brinquedo e a caixa vira de lado).

S – Como é que você faz para não cair?

Levanta os braços como se estivesse tomando banho, depois passa as mãos em volta e debaixo dos braços, nas axilas.

S – O que é que você está fazendo?

So- Tomando banho. Já tomou.

S – Tá cheirosa? Passou sabonete?

So – Tô passando.

Esfrega as mãos como se estivesse com o sabonete.

S – Está passando sabonete aonde?

So - Aqui nas minhas costas. Hum! Cheiroso. Aqui é o quê?

S – Eu é que te pergunto.

So – A bacia.

Ela vira para o lado quase caindo e provocando, pois se vira mais e coloca a mão no colchonete para se apoiar e não virar.

S – Upa!

So – Êta. (Se segura, caindo para o lado e se apoiando no colchonete, volta a ficar sentada dentro da caixa de brinquedo, vira de novo. Ela mesmo que provoca).

S – Está parecendo o quê essa bacia Sofia?

So- Tá virando, Taissa caiu.

S – O que aconteceu com a água, derrubou, foi?

So – Foi, a água derrubou.

Pega um prato e começa outra brincadeira, saindo da bacia.

Sofia com dois anos de idade, nesse episódio, mostra a possibilidade da criança cega realizar a categoria de Assimilação Simples de Um Objeto a Um Outro e de como utiliza referência da sua vida cotidiana para pensar mentalmente e reproduzir em ação o que ela compreende, entende e ressignifica do seu ambiente.

Com Tainá, 3a e 5m., observa-se essa categoria no seguinte episódio cujo diálogo se desenvolve com a pesquisadora na quinta sessão:

Está acontecendo uma cena na qual Tainá faz café para a pesquisadora tomar.

T - Eu botei água. Botei açúcar para você.

S - Tá bom.

T - Tome açúcar. (Dá a colher para a pesquisadora, que faz barulho de que está bebendo).

S - Arg! Muito doce.

Tainá dá risada.

T - Eu botei esse doce.

A criança volta a mexer a colher dentro da xícara.

T - Toma açúcar. Está gostoso.

S - Não quero mais não, muito obrigada.

T - Tome mais.

S - Minha barriga está cheia. Dê para o filho.

Pega o cavalo.

T - Eu também “encheu” a barriga.

Leva a colher à boca e fica batendo com ela dentro da boca.

T - Eu tô fazendo na boca. (Dá risada)

S - O que você está fazendo na boca?

T - Escovando o dente.

Volta a balançar a colher dentro da boca imitando a escovação de dente.

S - Ah! Escovando o dente. Escova para eu vê.

T - Quem?

S - Você.

T - Ói eu aqui.

Já muda o foco do jogo simbólico.

Além de ficar evidente a simbolização - escovar o dente e o simbolizado através da colher, nesse episódio também se infere o emprego do tempo verbal. Quando Tainá diz “eu também encheu a barriga” ou quando Sofia diz: “Foi” eu. Eu vou tomar”, ambas estão utilizando o tempo verbal imperfeito.

Garvey e Kramer (1989 apud BICHARA, 1994) enfatizam a existência de uma forma particular (ou formas) para indicar a forma “irreal” ou “fora da realidade” que ocorre no jogo simbólico: o uso do tempo verbal imperfeito. Para esses autores, o jogo simbólico apresenta plasticidade e riqueza de detalhes na linguagem das crianças, diferentemente da conversação com parceiros, professores, pais etc.

Como já mencionado anteriormente, a utilização de um objeto com forma familiar ao simbolizado faz com que a criança pequena encontre mais familiaridade com o simbolizante. Podendo ser observado nesses episódios de Sofia em que o diálogo se desenvolve com a pesquisadora:

A criança está com a boneca na mão e diz:

So – A boneca. A boneca comeu tudo.

S – Muito bem, boneca, você comeu tudo que Sofia te deu, parabéns!

So – A boneca está maquiada.

S – Tá de quê?

So – Cheia de batom.

Pega a peça de madeira em forma de cilindro, que lembra um batom, finge que tira a tampa e passa na boca da boneca.

So– Passando maquiagem.

A criança fica passando no rosto da boneca.

So– Passa nas pernas, no braço.

S – Tá passando o quê?

So – No pé.

Volta a apertar a barriga da boneca.

O ato de passar batom com a peça de madeira mostra o início do jogo de representação com objeto substituto, próprio da fase de Assimilação Simples de Um Objeto a Um Outro. Assim, deduz-se que Sofia ultrapassou a

simples manipulação do objeto, assimilando a realidade externa ao seu eu, fazendo transposições de significados.

Vale a pena refletir sobre o significado de maquiagem e passar batom para uma criança de dois anos cega; essa aprendizagem permeia o seu ambiente imediato e, apesar desses atos serem do universo da estética visual, a criança se apropria e ressignifica.

Ormelezi (2000) refere que conceitos visuais como cor e beleza do padrão visual não fazem sentido para o cego, mas ainda assim fazem parte do seu repertório cultural.

Na última sessão dessa criança, observa-se, logo no início:

S – Comecei a gravar o filminho.

A criança já está com a bola na mão.

So – Goll do Brasil e joga a bola com as mãos.

As filmagens foram feitas na época da Copa do Mundo.

Senta junto da caixa de brinquedo, pega a espada.

So – A espada. (Puxa e abre).

A pesquisadora se senta junto dela.

S – O que você vai fazer com essa espada Sofia?

So – Fazer comida, ligar o fogo.

S – Com a espada? E como é que você liga o fogo? Liga aí o fogo, então.

Solta a espada e faz um movimento com as duas mãos.

S – Ligou?

So – Foi.

Volta a pegar a espada.

S – E o que é que você vai fazer com a comidinha?

So – Fazer pra boneca. Eu vou fazer.

Solta a espada e se dirige para a caixa.

Piaget refere que essa compreensão de imitar ações de outro é alcançado pelas crianças sem deficiência, entre dois a quatro anos, idade em que se encontra esta criança cega participante da pesquisa. Nesse episódio, pode-se inferir que à criança já foi explicado como liga o fogo e certamente o perigo que pode causar, pois a criança sabe o que precisa fazer para ligar e para que serve o fogo.

Na última sessão existe um episódio em que Michel, 2a e 10m, pega a mesma peça de madeira em formato de cilindro e, assim como Sofia, também faz correlação com batom.

A criança está brincando com as peças de madeira.

Pega a peça em formato de cilindro e diz:- Aqui é o batom (tenta abrir).

S – Parece um batom mesmo. Como é que usa o batom? Mostre aí.

Criança passa no rosto e fala: - Estou mostrando.

S – E passa batom aonde?

M – Aqui no rosto.

Deixa essa peça e pega outra de outro formato. Bate na palma da mão para sentir e deixa no colchonete.

Este episódio mostra-se bem interessante, pois ilustra a categoria analisada e aponta para a questão de gênero. Bichara (1994) aponta que meninos preferem brincadeiras de super-heróis, papéis com muita ação e transporte, enquanto as meninas preferem brincar de casinha, festas, maquiagem, desfile e mãe-bebê.

Entretanto, o episódio ilustrado revela que a criança imita o seu entorno, mostrando a presença da mãe, que é quem usa o batom na casa da criança, como alguém cotidianamente presente na vida de Michel. Porém, o fato da “criança menino” usar batom ocorre por causa da idade da criança, visto que no cotidiano com as crianças cegas maiores elas dizem que “detestam” rosa por ser cor de menina, demonstrando a influência cultural.

Brougère (2004b apud PIERRE TAP, 1985) no seu mais novo ensaio sobre brinquedo e cultura diz:

Como suporte de brincadeiras simbólicas, o brinquedo permite à criança vencer sua impotência, confirmar suas aptidões, se confirmar como menino ou menina, construir seu intuito da superação. [...] Ao adotar os brinquedos do próprio sexo e ao rejeitar os brinquedos do sexo oposto, a criança não é objeto de condicionamento passivo, ela constrói sua própria identidade e seus próprios papéis para sair da sujeição atual, para crescer e ser percebida crescendo. (p. 297).

4.5 ASSIMILAÇÃO DO CORPO DO SUJEITO AO DE OUTREM OU A QUAISQUER OBJETOS

Esta é a segunda forma da segunda fase da classificação dos jogos simbólicos. Os dois tipos, Assimilações a um Objeto e Assimilações do Eu a Outrem, são muito próximos. É uma fase em que a criança se identifica com outras pessoas.

[...] o gesto imitativo desempenha a função de simbolizante, sendo a personagem evocada o simbolizado; logo o símbolo revela-se, tal como nas condutas do tipo II-A, o produto de uma colaboração que se tornou generalizável entre a assimilação lúdica e a imitação. (PIAGET, 1990, p. 165).

A criança deve, nessa categoria, imitar toda uma cena do cotidiano e representá-la. Talvez o que se possa inferir de mais próximo das crianças participantes da pesquisa seja a cena de Michel com o perfume, como relatado a seguir:

Na terceira sessão com Michel, é observada uma situação em que a criança revive uma situação imitando com a boneca.

M – Sheila, ele está chorando.

Fala isso apertando a boneca para produzir o som

S – É Michel. Como é que a gente faz para ele parar de chorar?

M – (batendo mais forte na boneca). Pare, pare, pare de chorar, senão eu lhe bato de novo.

M – Pare! (batendo de novo).

Bota a boneca de lado e diz: - Ele está de castigo.

S – Ah! Você colocou ele de castigo, foi?

M – Botei.

S – Por quê?

M – Porque ele quebrou o meu perfume.

A cena, como a criança é pequena, é reproduzida parcialmente, pois a criança usa muito da linguagem e pouco de fazer o *script*.

Coelho e Pedrosa (2000) inferem que o jogo simbólico tem várias funções:

A brincadeira de faz-de-conta tem uma outra função importante para a criança pequena. Ela permite reviver situações que lhe causaram enorme excitação e alegria ou alguma ansiedade, medo ou raiva, podendo nesta situação mágica e descontraída expressar e trabalhar essas emoções muito fortes ou difíceis de suportar. (p. 57).

No episódio exposto, como mencionado anteriormente, também se observa a próxima categoria, que é a de Combinações Simbólicas, a que mais se aproxima desse episódio, seja quanto ao tipo Combinações Simples - porque Michel imita uma cena - ou como Combinações Compensatórias, pois a criança parece necessitar de compensar uma situação desagradável vivida por ela.

4.6 COMBINAÇÕES SIMBÓLICAS

Piaget (1990) considera que essas combinações fazem parte do tipo III, da fase I e são subdivididas em: simples, compensatórias, liquidantes e antecipatórias, conforme o quadro 4. Todavia, coexistem com as outras fases e são difíceis de serem observadas isoladamente, ficando contudo mais observáveis a partir dos três a quatro anos de idade.

TIPOS DE COMBINAÇÕES	DESCRIÇÃO
1. SIMPLES	Ocorrem construções de cenas inteiras. A criança dá de comer à boneca, como lhe é dada a comida, refazendo a cena: vai [...] come mais um pouco [...] vai ficar forte [...] etc. Nessa idade a criança tem pouca imaginação, então só lhe cabe representar o seu cotidiano, elemento imitativo de seus jogos.
2. COMPENSATÓRIAS	É quando o real é mais para corrigir do que exercer prazer. Quando a criança é proibida de fazer alguma coisa ela compensa na representação. Como por exemplo: não lhe é permitido ir à cozinha, pois tem água fervendo, então ela faz uma “cena de cozinha” e ferve água de brincadeira para compensar a proibição. A compensação pode tornar-se catarse quando ela

	reage pelo jogo contra um medo, ou quando realiza pelo jogo o que não se atrevia a fazer na realidade.
3. LIQUIDANDES	Como na anterior, na presença de situações de medo ou desagradáveis, a criança compensa como na combinação anterior, ou então aceita, mas procura revivê-la com uma transposição simbólica. Um dos exemplos descritos por Piaget é quando J. avista um pato morto e depenado sobre a mesa da cozinha e no outro dia J. é encontrada deitada imóvel no sofá com os braços estendidos e a perna dobrada e quando perguntada o que ela estava fazendo, ela diz “que é o pato morto”.
4. SIMBÓLICAS ANTECIPATÓRIAS	A criança recorre a uma representação do real, com uma antecipação exata ou simplesmente exagerada, das conseqüências do ato reproduzido. A antecipação continua sendo lúdica, atribuindo a reconstituição a um companheiro imaginário.

Quadro 4 - COMBINAÇÕES SIMBÓLICAS

O autor considera que esses diferentes tipos constituem mais uma complexidade crescente, ao invés de tipos correspondentes como observado na fase anterior. Acrescenta à avaliação que todas essas combinações, que se constituem de forma mais simples nessa fase, podem aparecer nas fases anteriores.

Nas sessões da pesquisa, foi observado que essa categoria funciona justamente como mencionada pelo autor, ou seja, nunca isoladamente.

Na primeira sessão Michel fez uma seqüência de cena de Combinações Simples:

Michel está segurando a boneca.

M – Vou coçar a cabeça dela.

Fica passando a mão na cabeça da boneca.

S – Tá bom. Coce a cabeça dela. Coloque ela para dormir.

Bate na boneca e canta: - boi, boi, boi...

Volta a colocar a mão dentro da caixa e fala: - Vou derrubar.

No jogo simbólico descrito acima, a criança está assumindo um papel com o qual provavelmente seus pais interagem com ela. Fazendo isso, são criadas novas formas de desempenhar os papéis que conhece, provocando novas significações internas. Sobre as Combinações Simples, Piaget (1990, p. 169) diz:

Na reprodução de cenas reais, mediante os jogos com bonecas, a imitação está no seu máximo, mas existe, não obstante, uma transposição com intuítos subjetivos e não cópia num padrão de acomodação.

Quanto às Combinações Compensatórias, às vezes surgem para corrigir o real por uma necessidade de compensação, como “[...] reagir pelo jogo contra um medo ou em realizar pelo jogo o que não se atrevia a fazer na realidade. Neste caso, a compensação torna-se *catarse*” (PIAGET, 1990, p. 171), ilustrada no episódio com Sofia no relato a seguir:

Esse episódio é a continuação daquele que a criança passa o batom com a peça cilíndrica de madeira, observada na quarta filmagem.

Sofia, depois de passar o batom pela boneca, volta a apertar a barriga da boneca para sair o som e diz:

So – Tá assistindo esporte, jornal, Sinhá Moça, Foguinho. A boneca está com medo. A boneca está chorando.

Pára de falar, acha a bola que estava do seu lado, fica em pé e começa a tentar ficar em pé em cima da bola, segurando-se na parede.

S – Isso é arte!

Mãe intervém e diz: Vai cair!

A criança desiste e volta a pegar a boneca que está no chão.

Foguinho é um personagem de novela “Cobras e Lagartos” que estava passando na época; tinha maus comportamentos e por isso dava medo à criança e ela transpõe a realidade do jeito que consegue.

Com a mesma criança, pode-se inferir, em outro episódio da última sessão, a mesma Combinação Compensatória, como descrita a seguir:

Este é o episódio em que Sofia está dentro da caixa de brinquedo, fingindo que toma banho. Ela tateia em volta e acha e pega o prato e diz:

So – Aqui é o prato? Prato de arroz, é? Vou botar.

Balança-se de novo dentro da caixa provocando para cair, mas se apóia de lado. Nesse momento, começa a fazer barulho de carro; brum, brum, brum...

So – Ele fechou os olhos para a bola não pocar. Dá risada e se balança de novo dentro da caixa de brinquedo.

S – O que foi Sofia?

So – O foguete caiu.

S – O que é foguete?

So – Chorou porque está com medo.

S – Com medo de quê?

So – Do lixo.

Sai de dentro da caixa de brinquedo e fica deitada no colchonete.

S – O que foi?

So – O foguete está chorando.

Volta a sentar dentro da caixa de brinquedo e muda o foco da conversa.

O episódio é bastante fragmentado, mostrando como inicialmente essas combinações são mais simples, porém, observa-se emergir um personagem de fantasia ou amigo imaginário, própria do período; assim como fantasia de foguete, lixo etc.

Esses jogos, como os precedentes, recorrem a uma simples reprodução do real, mas, além disso, com uma antecipação exata, ou simplesmente exagerada, das conseqüências do ato reproduzido. Entretanto, é claro que essa antecipação continua sendo lúdica, não obstante a sua adequação à experiência e o trabalho quase dedutivo que revela, visto que não se apresenta, precisamente, sob a forma de uma antecipação e sim de uma reconstituição atribuída a um companheiro imaginário. (PIAGET, 1990, p. 174).

Tainá é uma criança que apresentou algumas formas de combinações simbólicas, como expostas a seguir:

A criança está brincando de fazer café, com a xícara e a colher na mão.

Fica por um tempo mexendo a colherzinha dentro da xícara e diz:

T – Minha mãe não sabe fazer café.

S – Não sabe não?

T – Não. Só eu que sei fazer assim (mexendo a colher dentro da xícara).

Pode-se inferir que esta é uma Combinação de Compensação, pelo fato de a ela provavelmente não ser permitido usar e fazer o café, pois se trata de uma criança pequena e a cozinha é um local perigoso. Nesses jogos simbólicos, a criança, usando nomenclatura piagetiana, permite ao eu que se desforre da realidade, que a compense.

Em outro momento, na quarta sessão com a mesma criança, ocorre o seguinte diálogo com a pesquisadora:

Tainá está segurando o telefone e rodando o display e diz;

T – Fala...minha mãe tá lá embaixo. Ela não estuda.

S – E você?

T – Eu estudo.

Essa criança não estava estudando, mas ela traz este dado de sua realidade, possivelmente pelo fato de sua irmã e de seus primos já freqüentarem a escola, menos ela. Assim, ela também reconstitui a realidade, compensando o fato de não freqüentar escola.

Michel é outra criança que demonstra mecanismos de Combinação Simples, o que pode ser observado no relato a seguir, na cena com o boneco.

Na filmagem, a criança pergunta se a mãe saiu para beber água, pois antes a mãe tinha dito que ia sair para beber água e a criança não percebeu sua volta.

M – Sheila, minha mãe está bebendo água?

S – Ela saiu para beber água, mas já voltou e está aqui na sala.

M – Eu quero ver ela.

S – Fala aí, Lu.

Mãe – Mainha tá aqui.

A criança pula e diz: estou escutando.

Ele continua em pé e lhe é entregue pela pesquisadora, no dorso da mão, o boneco articulado.

S – Olha o meu outro boneco.

M – E ele vai dormir?

S – Ele vai dormir também. O boneco está andando (a pesquisadora mostra com as mãos o boneco andando).

M – O boneco quer mijar no ralinho.

A pesquisadora pega o prato e diz o que pode ser o ralinho.

A mãe diz que acha que ele está querendo mijar.

S – Você quer fazer xixi?

M – Quero. Eu vou levar ele para mijar.

S – Aqui o ralinho de brincadeira (o prato lhe é mostrado).

M – O boneco quer mijar, tá mijando, ele não está com brincadeira.

S – Ele não está com brincadeira? Está com o quê?

M – Com a brincadeira dessa.

S – Qual a brincadeira que ele está?

Fica balançando o boneco com as mãos, pega o prato, não responde.

S – Pegou o ralinho para ele fazer xixi?

M – Peguei. Junta o boneco com o prato, levanta, sai andando, diz que vai pegar a espada e a sessão é encerrada, pois chegou ao limite do tempo proposto.

Aqui a criança usou o boneco para uma Combinação Simples relatando toda a cena dele mesmo fazendo “xixi no ralo”. Situação muito comum nas crianças, principalmente entre aquelas que residem na zona rural como ele, de fazer xixi sem ser no vaso sanitário.

Esses foram os episódios nos quais puderam ser observadas as Combinações Simbólicas descritas por Piaget e, desta maneira, o símbolo do jogo preenche a função de assimilação ao eu.

Ao final dessas categorias continua a existir uma evolução do jogo simbólico, até por volta dos sete anos, mas cada vez mais o jogo aproxima-se do real e o símbolo perde o seu caráter de deformação lúdica para tornar-se uma simples representação da realidade.

Analisando globalmente os episódios das crianças fazendo jogo simbólico com a caixa de brinquedo, podem-se considerar os seguintes aspectos:

- a. A primeira categoria de Esquemas Simbólicos foi observada em todas as crianças da pesquisa, diferentemente das Combinações Simbólicas, que só foram observadas em três crianças da pesquisa.
- b. Observou-se como as crianças, diferentemente de outras pesquisas (REVUELTA; COLS, 1992; SILVEIRA; LOGUERCIO; SPERB, 2000)

exploravam bem o espaço, locomovendo-se, inclusive descobrindo objetos da sala que não despertavam o interesse da pesquisadora, de maneira a serem incluídos, como os carrinhos de boneca, de fazer compras e o anda-nenê. Tais brinquedos foram *descobertos* (grifo nosso) por todas as seis crianças, fato que provocou a inclusão como objetos da sala.

c. Não estava claro se cinco sessões eram suficientes para que o jogo da criança pudesse ser observado. Entretanto, na última sessão de Tainá ocorreu a seguinte cena já no final da sessão.

T – Vamos subir na escadinha, vamos. Vamos guardar o negócio.

S – O que tem mais na caixa que você queira para brincar de alguma coisa?

T – Não é pra brincar mais não.

Começa a colocar os brinquedos dentro da caixa.

S – E agora o que você quer fazer

T – Subir a escada para brincar de massa.

O subir na escada significava ir para outra sala onde havia outros brinquedos. Como para qualquer criança, a partir do momento que as crianças conhecem e exploram bem determinados objetos, tornam-se os mesmos menos interessantes.

Também se observa que o tempo de brincar com a caixa foi o adequado, pois, como observado com Sofia na segunda sessão, ocorreu o seguinte episódio que pode ser inferido como o tempo apropriado para brincar com a caixa de brinquedo.

A criança se levanta e sai andando.

S – Tchau.

Sh – Vai para onde?

S – Embora.

Pega o carrinho de bebê com a boneca dentro, abre a porta e sai empurrando.

Chega ao fim o tempo proposto e a filmagem é encerrada.

Ressalta-se que todas as crianças da pesquisa, de modo singular, demonstraram jogo simbólico, ou de forma bem inicial como nos Esquemas Simbólicos, ou através de maior complexidade como nas Combinações Simbólicas. Todavia, o mais importante é reconhecer as possibilidades de significar e ressignificar as representações mentais para essas crianças cegas congênitas, permitindo-lhes novos horizontes, fazendo-as exercer a condição de serem crianças, dessa forma preparando-as para serem sujeitos incluídos e cidadãos, não mais aceitando a condição de alguém que, pelo fato de não ver com os olhos, não pode aprender, mas sim como sujeito que vê e aprende de outro jeito, como afirma Moreira prefaciando Porto (2005, p. 11).

O mundo é para mim como eu o vejo, e, para o cego, como ele o vê, sendo essa percepção própria e individual. Tanto o vidente quanto o cego vivem no mundo pela possibilidade que cada um tem para percebê-lo, o que significa ir além de ver com os olhos ou de sentir com os sentidos.

Aprender a singularizar cada criança, fomentar e estimular o seu jogo simbólico é tornar a criança cega humana e isso é também papel do educador contemporâneo.

A análise dos dados aponta para o fato da criança cega ter muito mais capacidade para fazer jogo simbólico do que o observado por sua família, portanto, os seus familiares têm também de aprender a singularizar o seu filho cego e evitar comparações com outras crianças que aprendem mais pelo sistema visual ao invés de viver corporalmente como a criança cega faz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa.

(GOMES, 1994, p. 79).

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um desejo de compreender como a criança que nasce cega poderia desenvolver o jogo simbólico, visto que a literatura especializada aponta para o fato das crianças terem dificuldade de elaborar esses jogos de representação e, por outro lado, também se reconhecia a importância desses jogos para o desenvolvimento e aprendizagem de qualquer criança.

Centrando a atenção no jogo simbólico da criança na interação com os brinquedos da caixa de brinquedo é que emergiram as respostas das perguntas inicialmente propostas, que foram: como as crianças cegas de dois a quatro anos brincam de jogo simbólico; como é estruturada a sua ação lúdica e como elas imitam e utilizam o seu entorno.

Assim, pelos dados apontados na dissertação, considera-se que todas as crianças cegas investigadas nesta pesquisa apresentam jogo simbólico, em diferentes níveis de imitação e de categorias simbólicas. Ressaltamos que duas das crianças só conseguiram fazer Esquema Simbólico, que se constitui na etapa do fim do jogo de exercício e início do jogo de representação. No entanto, três crianças, inclusive as menores em idade cronológica, que foram Sofia e Michel, realizam Combinações Simbólicas, o que para Piaget constitui propriedade de crianças a partir de três anos de idade e é um jogo simbólico mais complexo.

Apontando um novo olhar sobre esta questão, inferimos algumas proposições. A primeira refere-se à importância da intervenção precoce, visto que as duas crianças menores e que apresentam adequado desenvolvimento do jogo simbólico foram as que iniciaram mais precocemente o tratamento no CIP (Centro de Intervenção Precoce), lembrando que nesse tipo de intervenção são tratadas as questões específicas do desenvolvimento da

criança, juntamente com o acolhimento e empoderamento das famílias no sentido de fortalecer o vínculo com o seu bebê cego e ressignificar para os pais a sua importância no desenvolvimento e evolução do seu filho. Dessa forma, fica evidente a importância dessa intervenção para as crianças com deficiência visual.

A segunda constatação é quanto ao fato das crianças que apresentaram o jogo simbólico menos evoluído serem as que também vivem em ambientes mais pobres de recursos e que convivem com pessoas com mais dificuldade de entender o que é informado, orientado e solicitado, como o observado com Giovana e Taisson.

Nesse sentido, chegou-se à terceira resposta das indagações iniciais. A de que muitas vezes o que pode ser considerado como uma ação estereotipada e sem contexto é simplesmente o que a criança vive no seu entorno, portanto, o que ela pode “imitar e representar”, não justificando o rótulo de atraso cognitivo e falta de jogo simbólico, como o observado com Giovana, que sabe imitar o rádio e a televisão. Assim, torna-se imperativo sairmos da concepção “visocentrista” para ressignificar essas ações das crianças e conhecer mais de perto o ambiente natural da criança, o seu lar com a sua complexidade e idiosincrasias.

Corroborando com Lewis (2003 apud BATISTA, 2005), entendemos que a busca de explicações para problemas de desenvolvimento de crianças cega, nos casos em que aparentemente não existem problemas cerebrais que justifiquem defasagem, é o fato de que essas crianças certamente não receberam estímulos apropriados em quantidade, qualidade ou variedade que permitissem convergência de informações, portanto, devem ser estimuladas novas pesquisas para investigar as influências ambientais, deslocando o foco do fator orgânico para os ambientais e suas inter-relações.

A análise do jogo simbólico das crianças, juntamente com a compreensão da história de vida de cada uma delas e as respostas das entrevistas realizadas com os seus pais ou responsáveis, evidenciaram que as crianças que conviviam mais com outras crianças tinham mais apropriação e propunham mais jogos que as que não tinham contato com

outras crianças, como ficou demonstrado também em Giovana, Tadeu e Gilberto.

Outro ponto importante suscitado na pesquisa é a corroboração quanto a pouca importância e compreensão infundida ao jogo pelos pais ou responsáveis. Confirmar essa questão nos faz querer modificar ainda mais a conduta cotidiana na atenção a essas famílias. Repensar e transformar essa constatação abre campo e suscita novas pesquisas, no sentido de informar aos pais e responsáveis pelas crianças sobre a importância do jogo simbólico e da brincadeira para o desenvolvimento global da criança cega.

O fato das crianças mostrarem o seu desejo e o seu querer na interação com a caixa de brinquedo é outro aspecto a ser considerado. Na atualidade, com o avanço das pesquisas sobre a criança, não é mais pertinente pensar nelas como seres indefesos e sem saber. Reconhece-se que é um ser que precisa do outro para viver, mas que essa interação deve ocorrer em um processo dialético, onde a criança aprende e ensina ao adulto, que por sua vez também aprende e ensina à criança. Dessa maneira, constatamos que as seis crianças da pesquisa tinham o seu jeito próprio de se comunicar. Quatro das crianças usavam a linguagem de forma funcional e outras duas utilizavam-na de forma não convencional. Entretanto, aprender a escutá-las é função do adulto, enquanto sujeito facilitador, pois toda criança tem vontade e desejo próprios.

A capacidade de explorar o espaço, não ficando limitada apenas ao colchonete onde estava a caixa de brinquedo, foi observada em todas as crianças. Todas se locomoveram pela sala, descobrindo os objetos como o carrinho de boneca e o de fazer compras e o anda-nenê. Esses objetos não faziam parte da pesquisa, mas porque as crianças os descobriram e com eles brincaram foram então mantidos em todas as sessões.

A presente pesquisa confirma os pressupostos teóricos da epistemologia genética e constata que as crianças do estudo também passam pelas mesmas fases propostas por Piaget (1990) na evolução do jogo simbólico.

As crianças desta pesquisa não estão incluídas na escola. Mais uma vez fica evidenciada a dificuldade de inclusão dessas crianças,

principalmente na Educação Infantil, apesar de os últimos dados do Censo Escolar de 2005 (MEC/INEP) registrarem que a participação do atendimento inclusivo cresceu no Brasil, passando dos 24,7%, em 2002, para 41%, em 2005. Na prática, esses dados ainda não emergem como gostaríamos, ou seja, que as crianças estivessem freqüentando a escola, até porque esse mesmo censo aponta que a educação infantil teve o menor crescimento, apenas 3,2%.

Finalizando, e a título de contribuir para uma ação mais efetiva da inclusão social das crianças cegas, sugerimos que o início da intervenção precoce por uma equipe transdisciplinar das crianças cegas deve ser o mais cedo possível; o jogo simbólico tem que ser incentivado e explorado através da linguagem do outro, das vivências corporais com experiências significativas e contextualizadas nas ações funcionais do cotidiano e na interação com seus coetâneos; aos pais devem ser dados maiores esclarecimentos sobre a importância do jogo simbólico para o desenvolvimento dos seus filhos, assim como saberem singularizar a especificidade do brincar; a inclusão escolar deve ser mais incentivada e apropriada pelos poderes públicos, pois a pesquisa aponta para o fato de que as crianças que conviviam mais com outras crianças se apropriavam melhor do jogo simbólico.

Assim, as questões iniciais propostas pela pesquisadora foram se revelando em uma cadência, respondendo, fomentado e criando novas perguntas. Sem sombra de dúvidas, compreender o jogo simbólico da criança cega é apenas uma peça da complexidade que envolve a evolução dessas pessoas. Tratar a pessoa cega como alguém que é limitado por causa do seu déficit visual é tão danoso quanto não reconhecer as suas especificidades e querer saber, a partir de uma concepção “visocentrista”, como se processa a sua aprendizagem. Aprender, respeitar, reconhecer, acolher e escutá-la, como sujeito que faz e recria a sua trajetória histórica, é fundamental para se construir uma sociedade melhor e mais justa para todos.

Chegar ao fim desta dissertação nos propicia várias respostas, inquietantes reflexões e novas e renovadas perguntas. Uma certeza, porém,

se estabelece. Proporcionar às crianças cegas incentivo para jogar simbolicamente, além de ser fundamental para o seu desenvolvimento, é extremamente prazeroso para o adulto que estabelece uma relação dialética e aprende com esse ser tão complexo e singular que é uma criança.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a Deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo (SP): Robe Editorial, 1995.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e Preconceitos na Escola**. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo (SP): Summus, 1998.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o Cego** - uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenho-estórias. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Psicologia do Excepcional**. São Paulo (SP): EPU, 1986.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 12. ed. Campinas (SP): Papirus, 2005.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Brasília (DF), a. XI, n. 21, p.160-173, mar. 2001.

ARAÚJO, S. C. Brincar é preciso: considerações sobre a atividade lúdica da criança deficiente visual. **Revista de Terapia Ocupacional da Bahiana**. Salvador (BA), v. 2, p. 17-22, 2005.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): LTC, 1981.

BARDISA, M. D. et al.. **Guia de estimulación precoz para niños ciegos**. Madrid (Espanha): Instituto Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), 1986.

BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília (DF), v. 21, n.1, jan-abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 17 fev. 2007.

_____. et al.. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília (PR), v. 12, n. 3, p. 351-369, set-dez., 2006.

BICHARA, I.D. **Um estudo da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos**. 1994.140fls. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 1994.

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (Org.). **O Olhar**. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Especial. Coordenadoria Geral de Planejamento. Governo Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>. Acesso em 07 abr. 2007.

_____. Ministério da Justiça. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n. 8069/1990**. Brasília (DF): CONADA, 2002.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. 2. ed. Porto Alegre (RGS): Artes Médicas, 2003.

_____. **Brinquedo e Cultura**. 5. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2004a.

_____. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004b.

BRUNER, J. S. Nature and Uses of Immaturity. In: Bruner, J. S.; JOLLY, A.; SYLVA, K. **Play** – Its Role in Developmente and Evolution. New York (EEUU): Penguin Books, 1976.

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento Integral do Portador de Deficiência Visual**. São Paulo (SP): Newswork, 1993.

_____. **Deficiência Visual**. Reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo (SP): Laramara, 1997.

_____. **O Significado da deficiência Visual na Vida Cotidiana**: Análise das representações dos Pais-Alunos-Professores. 1999. 157fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MG), 1999.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão**: dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual. Coordenação Geral: Monte, F. R. F. Brasília (DF): MEC, SEESP, 2004.

BUENO, S. T.; MARTÍN, M. B. (Org.). **Deficiência Visual**. Aspectos Psicoevolutivos e Educativos. São Paulo (SP): Santos Editora, 2003.

CAIADO, K. R. M. **Aluno Deficiente Visual na Escola** – Lembranças e Depoimentos. Campinas (SP): Autores Associados: PUC, 2003.

CARVALHO, A.; MAGALHÃES, C.; PONTES, F.; BICHARA, I. (Org.). **Brincadeira e Cultura**: Viajando pelo Brasil que Brinca. v. I. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2003.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. **O Olhar**. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 1988.

_____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **O mito da caverna**. Disponível em:
<http://www.pfilosofia.pop.com.br>. Acesso em: 12 jan. 2007.

CHATEAU, J. **O Jogo e a Criança**. São Paulo (SP): Summus, 1987.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo (SP): Brasiliense, 2001.

COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Desenvolvimento Cognitivo e Deficiência Visual. In: BUENO, S. T.; MARTÍN, M.B. (Org.). **Deficiência Visual**. Aspectos Psicoevolutivos e Educativos. São Paulo (SP): Santos Editora, 2003. p. 97-115.

COELHO, M. T. F.; PEDROSA, M. I. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **A criança e seu Desenvolvimento** – perspectivas para se discutir a educação infantil. 4. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2000.

DESSEN, M. A. Tecnologia de Vídeo: Registro de Interações Sociais e Cálculos de Fidedignidade em Estudos Observacionais. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília (DF), v. 11, n. 3, p. 223-227, set-dez. 1995.

DESSEN, M. A.; JUNIOR, A. L. C. **A Ciência do Desenvolvimento Humano** – Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre (RGS): Artmed, 2005.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1998.

FERRE, N. P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed., Rio de Janeiro (RJ): Nova Fronteira, 1986.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3. ed., Porto Alegre (RGS): Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FRAIBERG, S. **Ninõs cegos**. La deficiência visual y el desarrollo inicial de la personalidad. Madrid (Espanha): Fareso, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIEDDMANN, A. A evolução do Brincar. In: FRIEDMANN, A.; AFLALO, C.; ANDRADE, C. M. R. J.; ALTMAN, R. Z. (Org.). **O direito de Brincar**. São Paulo (SP): Editora Página Aberta, 1996. p. 27-35.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo (SP): Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2004.

GALVÃO, N. C. S. S. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 2004. 178fls. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2004.

GÓES, M. C. R.; PINTO G. U. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília (SP), v. 12, n. 1, jan-abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 jan. 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro (RJ): Editora Guanabara, 1988.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. p. 67-80.

GONZAGA, L. (Gonzaguinha). **Caminhos do coração**. In: Caminhos do Coração, Disco Vinil, 10 faixas. EMI-ODEON, 1982.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo (SP): Ed. Perspectiva S.A., 1996.

JOHSON, J. E.; CHRISTIE, J.E.; YAMKEY, T. D. Theories of Children's Play. In: JOHSON, J. E.; CHRISTIE, J.E.; YAMKEY, T. D. (Org.). **Play And Early Childhood Development**. Second Edition. New York (EEUU): Longman, 1999. p. 1-51.

KIRK, S; GALLAGHER, J. J. **Educação da Criança Excepcional**. 2. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1991.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo (SP): Pioneira. 1998. p. 139-153.

_____. **O jogo e a Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo (SP): Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Jogos Infantis**. O jogo, a criança e a educação. 12. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2002.

LOIZOS, P. Vídeo, Filme e Fotografias como Documento de Pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som** – Um manual prático. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

LEONHARDT, M. **El bebé ciego-Primeira atención**. Um enfoque psicopedagógico. Barcelona (Espanha): Masson, 1992.

LORDELO, E. R. Contexto e Desenvolvimento Humano: Quadro Conceitual. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Org.). **Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento**. São Paulo (SP), Salvador (BA): Casa do Psicólogo e EDUFBA, 2002. p. 5-18.

LOWENFELD, B. **El Niño Disminuido Visual En La Escuela**. Madrid (Espanha): Oficina Latinoamericana, 1974.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica**. Etnopesquisa-Formação. Brasília (DF): Líber Livro Editora, 2006.

MARTÍN, M. B.; RAMÍREZ, F. R. Visão Subnormal. In: BUENO, S. T.; MARTÍN, M.B. (Org.). **Deficiência Visual**. Aspectos Psicoevolutivos e Educativos. São Paulo (SP): Santos Editora, 2003. p. 27-44.

MASINI, E. F. S. **O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual**. Brasília (DF): CORDE, 1994.

_____. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: Mantoan, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo (SP): Memnon, 1997. p. 32-38.

MELLO, T. **A vida Verdadeira**. In: Faz escuro mas eu canto. 14. ed.. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2006.

_____. **Fenomenologia das Percepções**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1994.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 8. ed. São Paulo (SP): Cortez; UNESCO, 2003.

MOTTA, M. P.; TAKATORI, M. A assistência em terapia ocupacional sob a perspectiva do desenvolvimento da criança. In: BARTALOTTI, C. C.; DE CARLO, M. M. R. P. (Org.). **Terapia Ocupacional no Brasil**. Fundamentos e perspectivas. São Paulo (SP): Plexus, 2001.

NOVAES, A. (Org.). **O Olhar**. São Paulo (SP): Companhia da Letras, 1988a.

_____. De olhos vendados. In: NOVAES, A. (Org.). **O Olhar**. São Paulo (SP): Companhia da Letras, 1988b.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARECHESI, A. (Org.).

Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. v. 3. Porto Alegre (RGS): Artes Médicas, 1995. p. 183-197.

_____; ESPINOSA, A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.;

MARECHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. v. 3, 2. ed. Porto Alegre (RGS): Artmed, 2004. p. 151-170

OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Análise da comunicação verbal e não verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe.

Revista Brasileira de Educação Especial. Marília (PR), v. 11, n. 3, set-dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 jan. 2007.

OLIVEIRA, M. C.; SIMÃO, R. K. Integração Sensorial. In: TEIXEIRA, E. et al.. **Terapia Ocupacional na Reabilitação Física**. São Paulo (SP): Roca, 2003. p. 241-264.

ORMELEZI, E. M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira**: do universo do corpo ao universo simbólico. 2000. 203fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PEDROSA, M. I; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre (RGS), v. 18, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 17 fev. 2007.

PESSOA, F. **Comboio, saudades, caracóis**. São Paulo: FTD, 1988.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. 3. ed. Rio de Janeiro (RJ): LTC, 1990.

_____. **O nascimento da inteligência**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar Editores, 1978.

_____. **A construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar Editores, 1979.

_____. **A Psicologia da Criança**. 12. ed. Rio de Janeiro (RJ): Editora Bertrand, 1993.

_____. **Biologia e Conhecimento**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2003.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro (RJ): Forense Universitária, 2005.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A psicologia da Criança**. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand, 1993.

PLATÃO. **A República**. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo (SP): Editora Martin Claret, 2006.

PORTO, E. **A corporeidade do cego: novos olhares**. Piracicaba, São Paulo (SP): Editora UNIMEP, Memnon, 2005.

RAMIRO, V. C. **O brincar da criança cega: um estudo psicológico sobre a atividade lúdica de crianças deficientes visuais**. 1997. 145fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Marcos, São Paulo, 1997.

REVUELTA, Rosa M. L. et al.. **Juego Simbólico y Deficiência Visual**. Madri (Espanha): ONCE, 1992.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil**. São Paulo (SP): Pioneira, 1979.

SACI. Rede SACI. Disponível em: www.saci.org.br. Acesso em: 17 nov. 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro (RJ): WVA, 1999.

SIAULYS, M. O. C. **Inclusão Social e escolar de pessoas com deficiência visual: estudo sobre a importância do brinquedo e do brincar**. 2006. 164fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo (SP): Plexus Editora, 2002.

_____. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, maio-ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14 jan. 2007.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

SILVEIRA, A.; LOGUERCIO, L.; SPERB, T. A Brincadeira Simbólica de Crianças Deficientes Visuais Pré-Escolares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP. Marília (SP), n. 1, v. 6, p. 134-145, 2000.

TELFORD, C. W., SAWREY, J. M. **O Indivíduo Excepcional**. 5. ed. Rio de Janeiro (RJ): LTC, 1977.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas – Fundamentos de defectologia**. Madrid (Espanha): Visor, 1997.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. 6. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

WINNICOT, D. W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro (RJ): Imago Editora, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A:

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, mãe (pai)
de _____, autorizo
meu (minha) filho (a) a ser filmado e fotografado durante as
sessões desenvolvidas no atendimento do CIP/ICB, assim como
em minha residência, para posterior análise e estudo, fazendo
parte do projeto de pesquisa intitulado provisoriamente “O papel
do jogo simbólico no processo de desenvolvimento e construção
do conhecimento da criança cega na etapa de 2 a 4 anos”,
desenvolvido pela terapeuta ocupacional Sheila Correia de Araújo,
durante o ano de 2006, no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da
Bahia.

Salvador, ___ de _____ de 2006

Assinatura da (o) mãe (pai)

RG:

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME DA CRIANÇA:

NOME DE QUEM RESPONDEU AO QUESTIONÁRIO:

- 1) O que a criança mais gosta de brincar em casa?
- 2) Você compra brinquedo?
- 3) Brinca com criança em casa? Quais crianças?
- 4) Qual o tempo por semana que brinca com essas crianças?
- 5) E você (mãe/pai/acompanhante) brinca com ela?
- 6) De quê?
- 7) Você acha que é importante brincar? Por quê?