

A LINGUAGEM DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA).

Resumo

O presente ensaio teórico é consequência da inquietação enquanto pesquisadora da infância e, por acreditar que a criança deve ser valorizada em sua subjetividade, é que se justifica essa reflexão. Tem como objetivo analisar a linguagem do brincar na educação infantil tecendo um olhar para a criança deficiente enquanto sujeito único que lê e vê o mundo de maneira individual e singular. Além disso, não menos importante, analisar como a prática de mediação do professor de educação infantil enquanto mediador na constituição da individualidade da criança através da linguagem do brincar, contribuindo para o processo de formação do pensamento e aprendizagem das crianças. Sabe-se, contudo, que o maior compromisso nesse trabalho não restringe necessariamente a aquisição do brinquedo ou jogo mais sofisticado, tão pouco, essa aquisição precisa ser através de um alto investimento financeiro. Destarte, a maior contribuição nessa temática consiste na metodologia de trabalho e no processo de interação durante o momento do brincar: o diálogo, a relação afetiva entre crianças e criança e educador, o compromisso ético e pedagógico do professor para a aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais, a valorização do aluno enquanto ser único, singular que tem uma subjetividade e que expressa ao seu modo todas as leituras do mundo. O desafio colocado é pensar na aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras a fim de contribuir para o desenvolvimento integral da criança com necessidades educativas especiais, tendo como objetivo maior a busca de uma melhor formação nos aspectos: sociais, afetivos, físicos, psicomotores e cognitivos.

Palavras-chave:

Brincar, Criança, Educação Especial.

[1]

INTRODUÇÃO

O rio só atinge seus objetivos quando aprende a contornar os obstáculos. (Lao Tse)

As leituras e reflexões sobre jogos e brincadeiras a partir de diferentes contribuições teóricas possibilitam pensar na ampliação e na complexidade desse tema, uma vez que extrapola a visão simplista e estigmatizante de atividade para passar o tempo da criança, seja em qualquer nível de ensino e ou modalidade da educação.

A fim de buscar outra lógica de compreensão que não seja a lógica denunciada acima, este presente artigo apresenta uma análise crítica sobre a importância da

utilização de jogos e brincadeiras na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, o objetivo do texto é refletir sobre a linguagem do brincar bem como compreender a subjetividade e ou individualidade da criança com necessidades educativas especiais: deficiência visual, auditiva, síndrome de Down, paralisia cerebral, autismo, e outras.

Para tanto eis alguns questionamentos que são pertinentes: Qual a implicação do brincar na aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais (NEE)[2]? Quem é o sujeito que brinca? Quais tipos de jogos e brincadeiras devem ser apresentados às crianças especiais? Qual o papel do professor nesse processo de relação brincar e aprender?

Como organização do pensamento e como apresentação didática tem-se como proposta caracterizar no primeiro momento a importância do jogo e brincadeira a partir de contribuições de Vygotsky e outros autores, bem como compreender a criança que brinca, no caso, esta com necessidades educativas especiais e, por fim analisar o compromisso do professor mediador no processo de relação entre o brincar e aprender, seja em salas de inclusão, seja em salas especiais.

Entretanto o desafio maior é compreender a criança com necessidades educativas especiais, sendo esta considerada o sujeito que precisa ser olhado e compreendido como único que tem sentimentos, idéias, leituras de mundo, expressividades, curiosidades, opiniões que devem urgentemente ser ouvidas por todos os que se auto-afirmam enquanto normais. Eis o seguinte desafio: O que é ser normal? Quais características das pessoas normais. Mas o que mais inquieta nessa discussão é o processo de compreensão dessa palavra, no caso "normal ou normalidade":

Normalidade é um estado padrão, normal que é considerado correto, justo sob algum ponto de vista. É o oposto da anormalidade. A normalidade muitas vezes se dá por conta de uma maioria em comum, sendo anormal aquele que contraria esta maioria. A normalidade também se dá por um resultado padrão ao realizar uma operação com alta probabilidade de se repetir.[3]

Em detrimento à esse termo de normalidade, muitas vezes a sociedade usa-se de estigmas que inferiorizam e prejudicam a pessoa com necessidades educativas especiais de vivenciar experiências dignas em sociedade. Nesse sentido, a proposta é ultrapassar os conceitos marcados pela negligência (tão fortemente evidenciado entre os séculos XVIII e XIX) em que marginalizava e segregava os deficientes em grandes instituições residenciais. Muito mais ainda, é ultrapassar a idéia e ações de que as pessoas portadoras de necessidades especiais devem permanecer em grupos que tenham proximidades nas limitações e deficiências (o que foi bem elucidado no século XIX com a implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas).

Nesse sentido, o compromisso imprescindível parte do exercício da escuta, que do nosso ponto de vista, não se limita apenas aos momentos planejados para ouvir o aluno e suas necessidades e interesses; mas acima de tudo, consiste num dos elementos estruturantes da comunicação humana e da educação, voltado para uma relação de reciprocidade durante o processo de ensino e aprendizagem das crianças, no caso com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, evidencia a escuta como premissa para cada relação de ensino que se baseia no aprendizado, escuta como capacidade de construir um contexto onde se aprende a escutar, onde o sujeito se sente legitimado a recontar, expressar suas leituras de mundo, seus desejos, suas necessidades, seu modo especial de projetar suas representações sobre determinadas questões, sobre o mundo a sua volta.

Ainda,

Escuta como acolhida do diferente, do valor dos pontos de vista, das interpretações do outro, como expectativa. Escuta como capacidade de respeitar o outro, de fazê-lo sair do anonimato, de dar-lhe visibilidade, enriquecendo quem escuta e quem produz a mensagem. (MELLO[4], 1999 p.1).

Assim, mediante essa afirmação acima o dever de quem educa não é apenas colher as diferenças, mas tornar possível tais diferenças no confronto, no intercâmbio, na troca: tais diferenças devem tornar-se conscientes em que as porta e em quem as lê e interpreta. Diferenças essas que se expressam no pensamento, na linguagem, na forma de ser, de viver e sentir o mundo.

Entretanto, a compreensão dessa diversidade entre sujeitos é que nos move e nos incita à busca incessante de novas metodologias de trabalho e novas relações sociais entre sujeitos na sala de aula, a fim de que todos os alunos aprendam com criatividade e respeito o conhecimento acumulado na sociedade.

Assim, Mello (1999 p.2) afirma:

As crianças de fato são os maiores escutadores da realidade que os circunda: escutam a vida nas suas formas, sons, cores, escutam os outros, adultos e pares, percebem rapidamente como o ato de escuta (em sentido metafórico: observar, mas também tocar, manusear, experimentar, levar à boca) é um ato fundamental de comunicação que requer certa energia e perseverança, mas que reserva maravilhas, alegrias, surpresas, entusiasmos e paixões.

Contudo, é importante considerar que cada criança tem sua individualidade, seu ritmo, sua subjetividade, sendo fundamentalmente ser reconhecida como pessoa única. Essa afirmativa é coerente para todas as crianças, principalmente àquelas que socialmente são consideradas como "imperfeitas ou inválidas" para algum tipo de relação. (VIGOTSKI[5], 2001).

Nessa iniciativa em favor da valorização da subjetividade da criança, é saudável o exercício de leitura e compreensão sobre o termo, uma vez que o dicionário traz o seguinte esclarecimento:

Subjetividade s.f. Qualidade, caráter do que é subjetivo. Antônimo de objetividade. Subjetivo adj. 1. Relativo ao sujeito. 2. Que existe no sujeito. 3. Que se passa exclusivamente no íntimo do sujeito pensante. 4. Que está no sujeito e não no objeto pensado. Antônimo de objetivo. Aquilo que é subjetivo. Subjetivismo 1. Tendência para a subjetividade (nas Artes). Sistema segundo o qual não existe outra realidade senão a do sujeito pensante. 3. Tendência a considerar e avaliar as coisas de um ponto de vista pessoal; individualismo. (KURY, 2001 p. 746). (grifo nosso)

Para tanto, Vigotski (2001) nos alerta sobre o conceito estigmatizante que a sociedade expressa sobre a pessoa com necessidades educativas especiais, uma vez que, a limitação física não pode, de maneira nenhuma, vir a ser para o deficiente a causa da completa imperfeição. Acrescenta ainda, o autor, que:

Não está longe o tempo em que o deficiente, por força da sua deformidade, era excluído da vida e a sua função social reduzia-se exclusivamente a uma existência parasitária à custa da piedade dos outros.

Nesse sentido, nos últimos anos a contribuição de Vygotsky[6] vem permitindo uma ampliação dos conceitos no campo da educação e da educação especial, ao considerar que a mente humana é social e culturalmente construída através das interações da criança com os diferentes contextos culturais e históricos. Assim, sua afirmativa abriu novas possibilidades de leitura sobre a construção do conhecimento da criança com necessidades educativas especiais, assim como o próprio conceito do termo referido; permitindo uma interpretação coerente uma vez que afirma que "as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência mental são as mesmas que regem o da criança normal" (SILVA, 2003 p.51).

Ressalta-se ainda segundo Goés (in: REGO et alli, 2002) que se preocupou com estudos referentes aos indivíduos com deficiência, dando destaque especial às noções de "caminhos alternativos" e "recursos especiais" para o desenvolvimento, interação e educação dessas pessoas. Essas proposições anunciadas pelo autor ligam-se à "idéia de compensação, que para ele, é um processo fundamental do desenvolvimento de indivíduos com deficiência". (Góes in: SILVA, 2002 p.99).

Assim, complementa:

[...] Na verdade esse processo se faz presente em qualquer ser humano e, mais, amplamente, em qualquer matéria viva. No homem, ocorrem compensações de ordem orgânica, pelas qual um órgão substitui outro ou realiza as funções deste. Mas, para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sociopsicológicas, que são distintas (embora possam ser vistas como análogas) das orgânicas. No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências [...]. (Góes in: SILVA, 2002 p. 99) (grifo nosso).

Parafraseando Vigotski (2001) a cegueira ou a surdez congênita são problemas pedagógicos mais complexos do que outras modalidades de deficiência. Nesse caso, segundo o autor, "são afetados na criança os órgãos receptores, através dos quais se estabelecem as relações sumamente importantes com o mundo em volta" (p. 381).

De fato o comportamento tanto da pessoa com deficiência visual, auditiva quanto de pessoas com outros tipos de deficiência é organizado exatamente como se organiza o comportamento das pessoas consideradas absolutamente "normais", uma vez que os órgãos que lhes faltam são substituídos no processo de acumulação da experiência por outras vias analisadoras, o mais das vezes táteis e motoras. (Vigotski, 2001).

Em contraposição à idéia defendida por Vygotsky (apud SILVA, 2003), verifica-se que, ainda, a sociedade contemporânea tem refletido uma lógica de compreensão equivocada sobre a pessoa com necessidades educativas especiais, uma vez que a criança deficiente é vista conforme a sua insuficiência, muitas vezes, sendo colocada em uma situação menos vantajosa em relação à diferença de todas as outras crianças "esteticamente" normais. Entretanto, o trabalho do olhar sensível e da escuta do educador, poderá contribuir de forma significativa no aprendizado pedagógico e social das crianças com NEE, principalmente se os momentos de aprendizagem forem explorados e articulados em momentos de alegria, satisfação, entusiasmo que são percebíveis durante a brincadeira.

Acredita-se, portanto, que o desafio maior não se limita a compreensão da importância de jogos e brincadeiras, uma vez que isso tem sido bem (re) afirmado na sociedade atual e nas instituições de ensino. Todos os dias ouvem e afirmam (embora muitas vezes não vivenciem com as crianças) que o brincar é imprescindível no trabalho com crianças, pois possibilita seu desenvolvimento nos diversos aspectos da vida humana: afetivo, cognitivo, social, psicomotor e físico.

No entanto, é importante considerar que todas as crianças têm o direito de vivenciarem momentos de alegria, satisfação, interação, aprendizagem durante as brincadeiras e que a capacidade de serem únicas é que permite a construção criativa e expansiva do conhecimento individual e subjetivo. Assim:

Queremos que na nossa escola inclusiva, as crianças possam ser fantasiosas, sonhadoras, criativas e que possam continuar a brincar [...]. Queremos que a escola da infância transmita à criança a consciência de ocupar um lugar importante nas relações de que participa, e não apenas um espaço onde pode fazer coisas juntas com outras crianças, onde possa colaborar com alguém, mas um lugar onde ela pertença, no qual colabore com os outros, onde possa brigar com os outros, onde ame certas coisas e não goste de outras: um lugar seu (MELLO, 1999 p.4)

Nesse sentido, a reflexão acima leva ao pensamento sobre a legislação que vem evidenciar a necessidade de reconhecimento e valorização da pessoa com NEE com direitos iguais às demais pessoas - alunos. Assim, no Estatuto da Criança e do Adolescente no capítulo 1 - Do Direito à Vida e à Saúde - faz-se a afirmativa de que:

Art.7º - A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmoniosos, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990 p. 5)[7].

Assim, busca-se uma concepção de criança que faça surgir uma criança plural em lugar da criança abstrata de perfil rígido e estereotipado, conforme anuncia Mello (2007). Ainda, em favor da pluralidade convidamos a escola e professores para a inclusão das crianças em momentos lúdicos e de interação com outras crianças; favorecendo à criança sensações e experiência não vivenciadas até o momento.

Tudo isso permite reconhecer-se na turma, reconhecer os outros e sentir-se parte do grupo, sentir-se capaz de fazer e de vivenciar a aprendizagem juntamente com seus colegas, resolvendo situações problemas durante esses momentos de troca de experiências, fazendo leituras a seu modo sobre o mundo social e, acima de tudo, ocupar um lugar importante nas relações que participa. E para que tudo isso

aconteça, primeiramente vem à quebra de paradigma e a possibilidade da experiência do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Entretanto, falar do brincar de crianças com necessidades educativas especiais é, antes, pensar no brincar enquanto categoria histórica, uma vez que conforme se processam as mudanças no plano maior na sociedade, alteram-se concepções de sociedade, educação e sujeito. Assim, o brincar é expressão das leituras que a sociedade faz em cada época sobre a educação e infância. Daí a necessidade do próximo tópico, em que mostra através de um recorte histórico, algumas contribuições que possibilita o exercício do pensamento sobre o brincar na atualidade e, em específico, o brincar de crianças deficientes.

1 O BRINCAR ENQUANTO CATEGORIA HISTÓRICA

Considera-se que as transformações na concepção de infância têm se modificado a cada período histórico, tendo em vista que os conceitos sobre infância segundo Jobim - Souza (1996 apud FURLAN, 2003) "correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos de um contexto social mais amplo"; uma vez que as transformações históricas e sociais deixam seus registros bem marcados em cada época discutida e, com isso, mudam-se as concepções de mundo, educação, sujeito, criança e do próprio brincar.

Para definir os registros deixados em cada época histórica sobre infância e o brincar, inicia-se uma pequena explicação sobre a sociedade Medieval, ou seja, a Idade média compreendida entre os séculos XIII e XVII, onde o sentimento de infância ainda era repellido como algo sem sentido, sem qualquer tipo de preocupação. Nas afirmações de Ariès (1981 p. 56) "[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança".

Kishimoto em seu artigo "O brinquedo na educação: Considerações históricas", afirma que o brincar tem como referência história de surgimento o período da antiguidade, em que se vê sua presença na antiga Roma e Grécia. Nesse período, tem-se como porta-voz sobre sua importância, os filósofos Platão e Aristóteles, que afirmavam ser de grande significância a presença do brincar no aprendizado humano. Platão já afirmava que a criança podia aprender brincando, em oposição à utilização da violência e da opressão. Da mesma forma, Aristóteles sugeriu para a educação de crianças pequenas, o uso de jogos que imitassem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura.[8]

Tomando como referência o fim da Idade Média (XIII) verifica-se que havia ausência de um sentimento particular de infância. Ariès (1981) afirma que até o fim do século XIII não existiam crianças distinguidas por uma expressão particular e, sim, homens de tamanho reduzido. As crianças, então, não viviam com a atenção constante de sua mãe ou ama, ingressando na sociedade dos mais velhos sem se distinguir destes. Eram considerados pequenos adultos, se vestiam como eles e executavam as mesmas atividades e brincadeiras[9]. Postman (1999 apud FURLAN, 2003) comunga com essa idéia, afirmando que: "(...) As crianças compartilhavam os mesmos jogos com os adultos, os mesmos brinquedos, as mesmas histórias de fada. Viviam juntos, nunca separados (...)".

Já no Período Moderno vê-se que as brincadeiras assumem maneiras diferenciadas. Este período é marcado significativamente na forma de perceber a infância; bem como a criança; sendo viabilizadas duas concepções de infância: o da criança burguesa (estimada na perspectiva de Rousseau em sua obra O Emílio ou da

Educação) e o da criança pobre (criança operária - trabalhadora necessária). Essa época, influenciados por movimentos culturais e religiosos como o Iluminismo e Protestantismo deram lugar ao descobrimento da Infância, considerando-a como etapa diferente da idade adulta e tratando-a diferentemente.

Assim surge a proposta de Rousseau (1712-1778 apud FURLAN, 2003)[10] que partiu de uma infância idealizada, com crianças de famílias abastadas, rodeadas de luxo e possuindo uma infância diferente daquela que estaria por vir precisamente com a industrialização. Essa criança de Rousseau estaria isolada do mundo industrial, ficando distante de qualquer forma de exploração. A principal idéia defendida nesta concepção era a necessidade da educação estar de acordo com as especificidades da natureza infantil.

Historicamente verifica-se que Rousseau foi o primeiro a proclamar o valor da infância, desconsiderando a idéia de ver na criança um adulto pequeno, todavia considerava a infância enquanto estágio transitório e provisório da vida. Rousseau aponta duas faces do brinquedo: objeto e ação. Esta última Rousseau considera a mais importante para o desenvolvimento infantil e, enquanto objeto, "o brinquedo não mereceu tanto sua atenção, dado que, ele não considera os sentidos uma fonte fidedigna de conhecimento. No caso, o que importa é a ação do sujeito". (ARAUJO, 2003)[11]

A infância, entendida como período especial na evolução do ser humano, é dotada de uma especificidade, batizada posteriormente por Ariès (1989) como "sentimento de infância". Assim, a criança passa a ser vestida de acordo com sua idade, brincam com cavalinhos de pau, piões e passarinhos e tem permissão para se comportar de modo distinto do adulto. (...) Vejo meninos brincando na neve, roxos, trêmulos, mal podendo mexer os dedos. Só depende deles, irem aquecer-se, mas não fazem (ROUSSEAU, 1995).

Michelet (1972) afirma que as idéias de Rousseau sobre a necessidade de estabelecer uma educação sensório-motora tiveram seus frutos mais fecundos na França, graças a Itard e Séguin. Rousseau estabeleceu que as sensações fossem as primeiras fontes materiais de conhecimento da criança. Desse modo, aprende-se olhando, manipulando, experienciando, escutando e, principalmente, comparando tais sensações. Nesse sentido, as afirmativas de Rousseau possibilita-nos repensar numa nova perspectiva em relação a educação das crianças com deficiências, sejam quaisquer uma das modalidades.

Retomando a questão histórica, verifica-se que nesse contexto histórico marcado pela Revolução Industrial (XVIII e XIX) se vêem para o público burguês, prenúncios da presença dos brinquedos industrializados ou artesanais, influenciado lares de crianças privilegiadas que vai aparecer decididamente nas primeiras décadas deste século.

Esses garotos felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam alto, recebiam educação decente e possuíam máquinas que rodavam nas calçadas como trens. Eu vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me no quintal engendrando bonecos de barros, falava pouco. (RAMOS, 1984)

Kishimoto (2002) afirma que somente partir do século XVIII é que se começa a popularizar os jogos educativos[12]. Antes restritos aos príncipes, agora se tornam veículos de divulgação, crítica e doutrinação popular. Ainda nesse período, abre-se, segundo a autora, "um espaço propício ao nascimento da Psicologia infantil, que desabrocha no século XIX, com a produção de pesquisas e teorias que discutem a

importância do ato de brincar para a construção das representações infantis". (p.41)

Em contrapartida o que se via nas fábricas eram crianças trabalhadoras, que não tinham seu momento de ser criança, de brincar e de vivenciar situações imaginárias e lúdicas. A única marca registrada para esses infantes era a destruição física, cognitiva, afetiva, social e principalmente a lúdica. Só restavam para os pequenos trabalhadores, a exploração infantil e a ausência do tempo para brincar e ser criança. Assim vê-se abaixo um Relato de uma situação ocorrida na fabrica nesse período apud (KISHIMOTO, 2002 p. 85 e 86)[13]:

(...) um pequeno que o mais que poderia ter era 8 anos, andava na sala para levar canelas vazias para levar a fiação; de repente, porém, levado por impulsos próprios da idade, pôs-se a brincar com um boneco que ali improvisara, não sei como. Estava o pobre menino nisso quando o mestre do pano o surpreende por trás com um tremendo sopapo na cabeça, deixando-o estendido no chão.

Segundo Kishimoto (2002) a notícia divulgada pelo jornal mostra-nos sobre a incompatibilidade do brincar com a imagem do menino operário. Assim, "a função moralizadora do trabalho considerada antídoto de vagabundagem não dava espaço para a expansão da espontaneidade e tendências infantis". (p.86); uma vez que a idéia de jogo associado ao prazer não era vista como importante para a formação da criança, mas tida como causadora de corrupção.

Ainda segundo Kishimoto (2002) inicia-se no século XIX um olhar diferenciado sobre o brinquedo e a ação do brincar. É nesse contexto que se verifica também a contribuição de Froebel[14] onde elege o jogo como seu grande instrumento, juntamente com os brinquedos. Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Froebel foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância como uso dos jogos e brinquedos.[15] Segundo Froebel o jogo seria também a principal fonte de desenvolvimento na primeira infância, que para ele é o período mais importante da vida humana, um período que constitui a fonte de tudo o que caracteriza o indivíduo, toda a sua personalidade.

É pensando nisso, que Froebel considera a brincadeira uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança.

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança, do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno, representação do interno, da necessidade e do impulso internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo, da vida natural interna escondida no homem e me todas as coisas. Por isso ela dá **alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo.** (...) A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, certamente será um homem determinado, capaz do auto-sacrifício pra a promoção do bem-estar próprio e dos outros.(...) A brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. (apud Kishimoto, 2002).[16]

Assim, para Froebel a brincadeira é importante pra o desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos:

Neste estágio de desenvolvimento a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente à isso, ou melhor, ela não tem idéia sobre o significado disso. Por tal razão a criança neste estágio começa a brincar com seus membros - mãos, dedos, lábios, língua, pés, bem como as expressões dos olhos e face. (KISHIMOTO, 2002 p.69).

A valorização mais efetiva do brincar na educação chega ao Brasil, de forma mais evidenciada, a partir do aparecimento das brinquedotecas e suas associações durante a década de 80 do século passado. Além disso, o crescimento de congressos sobre o tema e, conseqüentemente, o aumento de estudos e produções científicas, tiveram um papel fundamental na divulgação da importância do lúdico para a criança.

Sendo assim, segundo ARAUJO (2003), o elemento lúdico deve sempre estar presente durante o desenvolvimento de diferentes tipos de atividades, pois possibilita algo que, em muitos casos, nem mesmo a ciência pode explicar de forma categórica. Assim, durante o jogo podem apresentar-se diferentes manifestações do comportamento humano como, também, possibilitar experimentações, representações da realidade, expressão de idéias, embates de objetivos, análises e resoluções de problemas.

E quando se chega a Idade Contemporânea (século XX[17] e XXI) verifica-se todo um brincar tensionado e padronizado. Acredita-se que os adultos criam uma imagem do que é ser criança. Ela é o espelho onde projetam o que acreditam que ela seja, e, portanto, é a expressão de certa concepção da intersubjetividade.

Essa visão adulta viabiliza construções de brinquedos significando sempre alguma coisa, sendo constituído e socializado pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta: o Exército, a rádio, o correio, a medicina (estojo miniatura de instrumentos médicos, sala de operação para bonecas), a escola, o penteado artístico (secadores, bobes), a aviação (para-quedistas), os transportes (trens, carros, postos de gasolina), a ciência (brinquedos marcianos). Esses brinquedos mostram literalmente o universo das funções adultas preparando crianças para o futuro da aceitação; uma vez que o brinquedo apresenta o catálogo de tudo que não espanta o adulto: a guerra, a burocracia, a fealdade, os marcianos, etc.

Para Kishimoto (2003), os pesquisadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que se destacam no século XX estão Bruner, Vygostky, Piaget, entre outros que preconizam idéias sobre a construção de representações infantis relacionadas a diferentes conteúdos de conhecimento.

A preocupação se faz no sentido de que esses tipos de brinquedos contemporâneos tenham a única finalidade de preparar a criança para o futuro estereotipado do mundo adulto, esquecendo do presente, ser criança. Por exemplo: existem bonecas que urinam: possuem um esôfago, e, se lhes dá a mamadeira, molhas as fraldas. Esse brinquedo tão comum prepara a menina para a causalidade doméstica, condicionando-a para sua futura função de mãe; reflexo do conceito de normalidade, onde não permite a diversidade.

Assim, mediante esse cenário, a criança só pode assumir o papel do proprietário, do utente, e nunca o do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventuras, sem espanto e sem alegria. A criatividade, imaginação e simulação são substituídas no brinquedo que já está pronto, que faz

todo o processo imaginativo com a tecnologia, e que traz o som (choro, risada, conversa, etc.) E a criança o que faz?

É partindo dessa inquietação que a discussão se faz necessária, no sentido de fomentar situações cotidianas em que as crianças com necessidades educativas especiais, possam manipular, construir, imaginar, criar, reaproveitar materiais que aparentemente não tem símbolo algum, mas que pode ser transformado em brinquedos e jogos em momentos de experiências infantis e de interação social. Para tanto, é pertinente, oferecer situações para as crianças criarem seus próprios brinquedos, seja através de materiais alternativos: carrinhos, caminhões, bonecas, boliches, bolas, etc; visto que durante a construção desses brinquedos ela já brinca com a imaginação, pensando no significado desse objeto.

Assim, o ponto de partida é a educação sensorial para alcançar os níveis mais complexos do pensar da criança com deficiência, uma vez que Seguin (apud MICHELET, 1972 p.34) afirma que:

Os sentidos são agentes imediatos das noções, a inteligência é agente imediato das idéias. Mas a diferença principal entre uma noção e uma idéia é que a primeira aprecia as propriedades físicas dos objetos e a segunda suas relações; uma aprecia a identidade dos corpos e a outra suas correlações reais e possíveis.

Por isso, propõe-se, segundo perspectivas vygostkianas, a busca da satisfação humana, através da emoção, do prazer, da espontaneidade, onde a criança possa construir seus próprios brinquedos, brincar com diferentes alternativas: cones, linhas, caixas, brinquedos de montar e desmontar, brinquedos confeccionados com materiais alternativos. Não há qualquer atividade, mas a atividade criadora, a que age igualmente impulsionada pelas experiências emocionais, intelectuais e sensoriais tanto da criança quanto do adulto.

Nesse sentido Gorki (In: LURIA, LEONTIEV e VIGOSTKY, 1977) nos permite refletir sobre o brinquedo na vida da criança, no caso, com necessidades educativas especiais, uma vez que para o autor o "brinquedo é o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar" (p.130).

Enveredando por esse pensamento do brincar é que o item próximo vem discutir, afirmando segundo contribuições de Vygoltsky (1998) de que o brincar está relacionado ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças; uma vez que para o autor, o brinquedo contém todas as formas necessárias para o desenvolvimento da criança em seus aspectos afetivos, cognitivos, sociais, físicos e psicomotor; sendo a forma condensada, sendo ele próprio (brinquedo) uma grande fonte de desenvolvimento e aprendizado.

Nesse sentido, é válido ressaltar o valor da brincadeira de faz-de-conta[18] sendo esta um exemplo claro dessa riqueza de espontaneidade, desenvolvimento e aprendizado; visto que cria na criança uma Zona de Desenvolvimento Proximal[19], porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta que passam a orientar o seu próprio comportamento e o desenvolvimento cognitivo. O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que se observa faz com que a criança atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra.

A atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma Zona de Desenvolvimento Proximal, à medida que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. Bruner (apud KISHIMOTO, 2002)

complementa com a afirmativa de que a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição. Aponta ainda, que através da brincadeira a criança desenvolve a linguagem e a apresentação de regras.

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a idéia de carro) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado [...] (OLIVEIRA, 1997 p.66)[20]. Assim, [...] Constitui um passo importante no percurso que levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas.

É importante considerar (mesmo que não seja esse o foco desse artigo) Vygotsky (2002) deixa claro que para uma criança com menos de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez, que isso seria uma forma nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato. Assim, observações do dia-a-dia e experimentos mostram que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, "uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto". Vygotsky (2002) exemplifica, apresentando uma situação em que se pede a uma criança de dois anos que se repita a sentença: "Tânia está de pé", quando Tânia está sentada na sua frente, ela mudará a frase para "Tânia está sentada". (p.127). Assim, ela não é capaz de operar com um significado contraditório à informação perceptual presente.

2 O BRINCAR E APRENDER DE CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

No faz-de-conta

No brinquedo faz-de-conta, logo cedo, sem dar conta

Do escândalo que fazia, André saiu todo choroso igual a um bezerro novo.

A tia veio ver, veio saber a razão de tamanha confusão

_ Tia, eu queria , eu queria...

_Querida o quê?

_Querida ser príncipe...

_ E ser príncipe para quê?

_ Para mandar no brinquedo e em todo mundo.

Mas fizeram eu ser escravo,

Escravo de todo mundo.

(Segredinhos de amor. Elias José. São Paulo, Moderna, 1991 p.30)

O que para os teóricos, o brincar seja considerado fonte inspiradora para o desenvolvimento e aprendizado humano, resultando em características fundamentais, como: criatividade, prazer, alegria, espontaneidade, criticidade, autonomia, busca do conhecimento, etc; vê-se outra concepção de brincar, submetida à lógica da padronização, e da prontidão (a criança não desenvolve ação criativa sobre o brinquedo, pois esse vem pronto e acabado, faz toda a ação sozinha, enquanto reflexo do avanço tecnológico) onde a única ação da criança, se resume na sua condição de proprietário do brinquedo.

É interessante pensar ainda que, diante da própria concepção de infância e de educação especial presente na sociedade contemporânea muitas vezes utiliza-se de um brincar x propriedade do brinquedo acreditando que esta é a alternativa única para a criança com necessidades educativas especiais vivenciar a brincadeira e o ato de brincar. Essa concepção de brincar carrega o conceito equivocado da infância isolada do meio social, sendo a criança vista pelos os olhos preconceituosos das pessoas, como alguém incapaz de ser alguma coisa quando crescer, sujeitando-se a autodefinição de um ser inútil, insignificante ou até ao extremo alguém que devemos ter piedade e misericórdia.

E nesse olhar deficiente da sociedade, projetam-se ações equivocadas dos verdadeiros conceitos sobre essas pessoas especiais. Anula-se tudo, inclusive o tempo para brincar, sorrir, divertir-se; sendo que as únicas manifestações são advindas da ajuda para que sobrevivam com o mínimo de respeito. Desse modo, Vigotski (2001) afirma que muitos acreditam ser suficiente a atitude de manter essas crianças com recursos sociais, ajudando-as a levar aos trancos e barrancos uma deplorável sobrevivência humana.

Ainda, verificam-se as experiências do brincar dessas crianças, muitas vezes são manifestadas pela leitura e escolha do adulto, que expressa seu olhar e sentimento sobre a criança, principalmente no que se refere aos tipos de brinquedos e jogos. Segundo Barthes (1975) "os brinquedos vulgares são assim, essencialmente um microcosmo adulto; são reproduções em miniatura de objetos humanos, como se para o público, a criança fosse apenas um homem pequeno, um homúnculo a quem só se podem dar objetos proporcionais ao tamanho". (p.10).

Em meio a tanta mudança na esfera econômica e social e tanta novidade, questiona-se: Em que lugar as crianças estão as crianças com necessidades educativas especiais? O que fazem? Quem são elas? Como estão? De que forma reage a tantas mudanças? Que certezas e incertezas vêm trazendo para o mundo atual? Com quais tipos de brinquedos e jogos as crianças têm brincado hoje? Essas inquietações permitem pensar de forma crítica como as crianças têm reagido a essas mudanças e como estão desenvolvendo-se pelo brincar nas diversas esferas da educação.

Perceber a criança em sua subjetividade (conforme já anunciado) ajuda a responder as inquietações que possam ter, atingindo assim, a reflexão crítica do brincar. Este brincar deve ser o brincar criativo e inventivo sendo, portanto, conforme afirma Leontiev (1994) a atividade principal da criança, em que ela ousa

tentar novas alternativas, tomar iniciativas, mostrando-se mais ativa em favor da experiência que o brincar favorece.

Assim, "observar o brincar de uma criança deficiente permite descobrir quais são suas habilidades e o que ela pode fazer ao invés do que ela não pode fazer" (SILVA, 2002 p.56). Ainda, o brincar é uma atividade em si mesmo e não a busca de seus resultados.

Nesse olhar sobre o brincar é válido o reconhecimento de que todas as crianças precisam de estímulos para se desenvolver, precisando vivenciar situações diversas e experiências criativas, interativas e concretas, para, posteriormente desenvolver aspectos cognitivos mais abstratos (CUNHA, 1992).

Para tanto, pensar sobre o conceito de brincar, jogar se faz necessário, a fim de que tenhamos a idéia superada sobre o brincar sem sentido como mero passa tempo. Assim para Negrine (2001) apud (HUIZINGA) [21] o brincar, jogar, brincadeiras, estão relacionados diretamente com o conceito de ludicidade. Desse modo afirma que traz o conceito de *Homoludens* "o homem que se diverte", uma vez que o ato de jogar pode ser considerado como um fato relevante e existencial no processo de desenvolvimento humano.

Já Andrade (2001) (apud HUIZINGA,) define e classifica *ludus* as formas de conjunto de atividades a disposição ou não, que se encontram a disposição para entretenimento, diversão, competições com a finalidade de passatempo. Ainda, *ludus* se origina de *ludere* derivado de *lusus*; uma vez que engloba todas as manifestações que residem na simulação, ilusão e não seriedade, ou seja, envolve recreação, os jogos infantis, as competições e as representações teatrais e litúrgicas.

Com isso, vemos que essa finalidade de passatempo, tem sido construída na história do brincar, comportando até os dias atuais. Para muitos hoje, ainda acreditam que brincar não serve para nada, só passar o tempo da criança com necessidades educativas especiais. Todavia, desde a antiguidade já se falava do brincar enquanto estimativa de aprendizagem e desenvolvimento.

Contudo, precisa-se ficar em evidência o conceito de que o brincar possibilita à criança com necessidades educativas especiais a vivenciarem situações diferentes e propiciadoras do desenvolvimento e aprendizagem. Assim, as crianças apresentam a espontaneidade em suas brincadeiras. Elas têm capacidade para sentir e pensar o que é realmente delas; esta espontaneidade se revela no que dizem e pensam, nos sentimentos que expressam em seus rostos. Fromm (1968 p.206) afirma que a maioria dos seres humanos pode observar momentos de própria espontaneidade, que são ao mesmo tempo, de legítima felicidade. Em função disso, entende-se que é preciso trabalhar numa perspectiva de humanização, valorizando a experiência, as emoções, os sentimentos, os desejos, a própria espontaneidade infantil, através de experiências com o brincar.

A criança, assim, ao experienciar situações de brincadeiras, depara-se com um universo amplo de aprendizagem, visto que, é possível desenvolver o raciocínio lógico, o levantamento de hipóteses (quando apresenta supostas respostas ao problema), desenvolvimento do pensamento reflexivo e a linguagem, entre tantas outras aprendizagens.

É nessa perspectiva que Bomtempo (apud OLIVEIRA,2000 p.129) [22] contribui afirmando que no comportamento diário das crianças, o brincar torna-se essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Afirma ainda que "se quisermos

conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras" (p.129).

[...] Da mesma forma que a criança adquiriu habilidades de andar, falar, escalar alturas, etc, através da prática repetitiva, ela passa do jogo de exercício para o jogo simbólico, utilizando o faz-de-conta para se introduzir no mundo dos adultos. Significa que a criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela. Ela aprende que uma bola é redonda, rola e que, ao brincar com ela, podemos jogá-la em várias direções e de muitas maneiras diferentes. (p.129)

Walter Benjamin (2002)[23] também afirma que na brincadeira a criança transforma os objetos em outros. Seu olhar, igual à lente de uma câmera, penetra os objetos e descobre neles a vida das coisas. A criança nesse momento de experiências cria seus esconderijos em armários, escrivaninhas, corredores, ruas, parques, ou ainda, através de personagens nas ruas tortuosas, zoológicos; todos os recantos e móveis da casa. As próprias imagens diversas do pensamento: pai, mãe, babás, faxineiras, prostitutas, etc. se tornam preferências que se manifestam e que a criança constitui, apesar dos adultos, um mundo com uma significação própria. Nesses lugares, verdadeiros esconderijos, a criança constrói outra significação do cotidiano.

Assim, para Benjamin (2002) o jogo e a brincadeira de criança são carregados de comportamentos **simbólicos e miméticos** que não se limitam à imitação de pessoas, mas também de reelaborações e construção. **As crianças não brincam apenas, mas transformam-se.** Na experiência com o simbolismo, as crianças não se limitam à encenação de ser professor, médico, comerciante,;mas também transformam-se em trens, aviões, cavalos, gatos, ou seja, imitam o real, sendo aquilo que sua imaginação deseja - pessoa, animal ou coisa. **O que se preserva é a linguagem, a narração e a imaginação criativa.**

Assim, para Benjamin (1987)[24] as imagens da infância surgem da lucidez do discernimento de deixar-se perder, pela **experiência**, pelos labirintos da **brincadeira**, nas próprias narrativas. Em meio ao labirinto, a criança não manifesta medo, pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se.

Destaca-se ainda na discussão sobre o jogo simbólico, a contribuição de Vygotsky (2002)[25] contribui com a seguinte citação: "o brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo".

A brincadeira de faz-de-conta[26] é um exemplo claro dessa riqueza de espontaneidade, visto que cria na criança uma Zona de Desenvolvimento Proximal[27], porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta que passam a orientar o seu próprio comportamento e o desenvolvimento cognitivo. O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que se observa faz com que a criança atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra. A atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma Zona de Desenvolvimento Proximal, à medida que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. Bruner (apud KISHIMOTO, 2002) complementa com a afirmativa de que a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais,

jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição. Aponta ainda, que através da brincadeira a criança desenvolve a linguagem e a apresentação de regras.

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a idéia de carro) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado. [...] Constitui um passo importante no percurso que levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. (OLIVEIRA, 1997 p.66)[28]

Vygotsky (2002) deixa claro que para uma criança com menos de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez, que isso seria uma forma nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato. Assim, observações do dia-a-dia e experimentos mostram que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. Vygotsky (2002) exemplifica, apresentando uma situação em que se pede a uma criança de dois anos que se repita a sentença: "Tânia está de pé", quando Tânia está sentada na sua frente, ela mudará a frase para "Tânia está sentada". (p.127). Assim, ela não é capaz de operar com um significado contraditório à informação perceptual presente.

Em se tratando da regra, Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997) acrescenta que mesmo numa situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras. Ao promover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a **iniciativa, expressa seus desejos, internaliza as regras sociais e desenvolve a aprendizagem**. Mesmo no universo do faz-de-conta há regras que devem ser seguidas. Oliveira (1997) cita o exemplo de Vygotsky:

[...] Numa brincadeira de escolinha, por exemplo, tem que haver alunos e uma professora, e as atividades a serem desenvolvidas têm uma correspondência pré-estabelecida com aqueles que ocorrem numa escola real. Não é qualquer comportamento, portanto, que é aceitável no âmbito de uma dada brincadeira. (p.67)

Ressalta-se que para alguns estudiosos de Vygotsky, as brincadeiras são aprendidas pelas crianças no contexto social, tendo o suporte de profissionais ou crianças mais velhas; focalizando a questão da atividade social, especialmente na interação entre crianças e profissionais.

É nessa perspectiva, que se busca mostrar a importância do brincar para a construção do conhecimento pela criança, uma vez, que a atuação mediadora do profissional, possibilita uma prática lúdica voltada a satisfação das necessidades básicas, bem como o desenvolvimento integral da criança.

Essa afirmativa, pode ser vista no Referencial Curricular Nacional para Educação infantil (RCNEI)[29] que afirma que para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

Deste modo, afirma-se:

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essa significação atribuída ao brincar transforma-o em um espaço singular de constituição infantil (RCNEI, 1998 p.27).

Paschoal e Zamberlan (apud ZAMBERLAN, 2005 p.31) consideram que "sendo a brincadeira a essência na vida da criança, faz-se necessário que essas sejam priorizadas não só na família e na pré-escola, mas que seja garantida nos textos legais como um direito fundamental da infância". Segundo as autoras a Constituição de 1988 foi a primeira iniciativa legal, que trouxe a valorização do infante em seus direitos, enquanto ser criança e sujeito que brinca. Arelado a essa iniciativa, em 1998 o MEC lançou o RCNEI que vem nortear o trabalho pedagógico na educação infantil, na qual se vê referente ao professor que este necessita de uma formação lúdica, aceitando e considerando o brincar como fonte inspiradora no desenvolvimento da criatividade, autonomia, estabelecimento das regras, levantamento de hipóteses, interações sociais, da imaginação e etc.

Paschoal e Zamberlan (apud Zamberlan, 2005) afirmam que o MEC entende que através das brincadeiras, o professor tem a oportunidade de não só observar o comportamento infantil, mas de conhecer a história de vida das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando seus hábitos, costumes, valores, crenças. Diante disso, sua mediação enquanto educador, esta na organização de situações estratégicas para que a criança tenha condições de brincar e se desenvolver. No RCNEI destaca-se que "é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou outro recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar , sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem, etc" (p.49)

3 O BRINCAR E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

É preciso ser especial para entender o que significa educar na heterogeneidade. Na verdade, todos os alunos são sempre especiais e todos são carentes de afeto, atenção, de amor. (CHALITA, 2004)

Este tópico retrata o desafio maior, retomando, contudo, a reflexão inicial desse texto em que deixa claro sobre a importância da mediação do professor no processo do brincar de crianças deficientes. Ainda, retoma a própria compreensão do brincar e da pedagogia da escuta, reconhecendo que a criança tem seu direito enquanto criança de brincar, de sorrir, de vivenciar situações diversificadas num ambiente prazeroso e afetivamente significativo. Dessa forma, isso só é possível quando na escola especificamente supera-se na prática pedagógica o conceito estigmatizante de que "a criança com deficiência não brinca" e ou "o brincar é uma boa forma da criança com deficiência passar o tempo" (SILVA, 2003 p. 54).

Acrescenta ainda a autora:

Essas crenças podem estar relacionadas com o fato de que o brincar da criança com deficiência pode não corresponder às expectativas das pessoas que consideram que esse brincar não é o esperado. Ou o brincar, muitas vezes, é visto como um benefício para os adultos, no sentido de manter as crianças ocupadas (SILVA, 2003 p. 54).

Nesse sentido, salienta sobre a relevância do brincar para todas as crianças, uma vez que todas as crianças brincam, não importa quão severa seja sua deficiência e reforça a importância dessa atividade para o desenvolvimento e aprendizado do sujeito.

Entretanto, é sabido que a brincadeira acontece num tempo diferenciado da brincadeira de uma criança considerada não-deficiente, sendo mais lentamente para a criança deficiente; entretanto segue a mesma progressão, a mesma etapa de desenvolvimento de uma criança não deficiente.

E nesse sentido, que o papel de mediador do professor se torna notado no sentido de proporcionar os estímulos e às adaptações que se façam necessárias no brincar. Exemplo: brincar de escorregar numa grama com papelão pode ser uma experiência para todas as crianças e em cada deficiência o agir do professor deve ser em auxiliar para que a criança deficiente tenha essa rica vivência lúdica. No caso da criança cadeirante, muitas vezes ela poderá escorregar no colo de um adulto; a criança com deficiência visual pode ser conduzida até o local e auxiliada para a brincadeira, entre outras situações de adaptação.

Para tanto, não tem maior significado do que a compreensão de que essa criança precisa vivenciar todas as emoções do social, participando juntamente com seus colegas das situações lúdicas que a escola propicia. Em contraposição o que não deve acontecer é que, movido pelo conceito equivocado de infância e brincar, muitos profissionais voltados à educação não propiciam um ambiente do brincar entre crianças deficientes e não deficientes. Ainda, devido à falta de mobilidade e de adaptações por parte da escola e dos profissionais envolvidos, muitas vezes a criança não tem liberdade para explorar o meio e brincar com outras crianças.

Aufauvre (apud SILVA, 2003 p.55) ao referir-se à criança com deficiência mental, afirma que suas "brincadeiras se caracterizam pelo atraso na aparição e que possuem menor diversidade. Há então uma dificuldade geral na utilização dos brinquedos, que está relacionada à sua evolução mental". Nesse sentido, o tempo de assimilação e aprendizado dessa criança é maior de uma criança não deficiente mental, ela fica geralmente longo tempo em imprecisos movimentos, precisando de um tempo maior para explorar e descobrir as possibilidades do jogo e ou do brinquedo.

Silva (2003) afirma que numa discussão semelhante à de Aufauvre, Cunha (1988 e 1992) reforça que a criança deficiente mental pelas dificuldades que apresenta, "tem menor possibilidade de aproveitar as situações a sua volta, de extrair do meio os estímulos provocadores de ação diante do brinquedo" (p.55). Nesse sentido, muitas vezes, o professor deve intermediar com incentivos e ou remanejamento durante o jogo, de maneira em que a criança possa aproveitar o momento do brincar com satisfação e com aprendizado.

O professor mediador deve constantemente intervir, auxiliar, readequar as situações lúdicas, oferecendo um brincar significativo, satisfatório e adequado às limitações da criança, respeitando as diferenças no coletivo, suas leituras subjetivas

do mundo, bem como a própria capacidade individual de ler e agir diante do mundo social exterior.

Assim, o professor e outros profissionais envolvidos, devem auxiliar a criança oferecendo segurança para que essa possa explorar, com autonomia, o ambiente lúdico, através de algumas ações básicas: adequação física e arquitetônica, ou seja, os equipamentos e espaço da escola devem ser adequados à criança durante o brincar; auxílio dos profissionais da escola quando for preciso; adaptações na brincadeira de forma a contribuir para que a criança, independente da sua deficiência desenvolva a vivência do brincar; adequações corporais e de postura da criança de forma que esta fique numa posição satisfatória e adequada.

Destarte, Mello (2007) afirma que:

[...] de dirigente solitário do trabalho pedagógico e controlador das atividades das crianças, passa a ser um mediador competente e intencional da experiência vivida pelas crianças o que implica em disponibilidade e sensibilidade para ouvir e interpretar as linguagens com as quais as crianças exprimem e comunicam a vida, com as quais a vida se exprime e se comunica nas crianças.

É importante que o professor mediador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Ainda, é preciso considerar as necessidades físicas, sociais e afetivas das crianças, atrelada a compreensão do contexto sociocultural na qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, a fim de que tenha suporte teórico-metodológico no trabalho com jogos e brincadeiras em promoção da aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais. (Barbosa, Horn in: CRAIDY E KAERCHER (orgs), 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os brinquedos não são especiais, mas a seleção deles é.

(CUNHA, 2005)[30]

O estudo desenvolvido nesse artigo preocupou-se em desmistificar o conceito equivocado de que a criança deficiente não pode brincar. Ainda, reforçar a idéia de que crianças portadoras de deficiências podem brincar, a princípio, com os mesmos brinquedos da criança não deficiente, uma vez que não precisa ser diferente do irmão, amigo; sendo, contudo, respeitada a sua subjetividade. Exemplo disso é o jogo tradicional da memória, que pode ser um brinquedo para todas as crianças, sendo de que no caso da criança com deficiência visual, deve-se desenvolver a adaptação construindo-o em alto relevo, e no caso do jogo com as letras do alfabeto, pode ser adaptado com o alfabeto Braille e assim sucessivamente.

No entanto, o maior desafio é a superação de conceitos estereotipados e do próprio pré-conceito de que essas crianças não conseguem brincar e se desenvolver. Ainda, vale afirmar que cada criança joga de acordo com o que pode, ou com suas limitações e na ausência de uma habilidade (no caso crianças com deficiência visual, auditiva, motora) substitui com outras habilidades. Assim, a maior

compreensão desse texto é o nosso comprometimento e ação em favor da liberdade de a criança se expressar e vivenciar situações diferentes a partir das experiências do social. Para tanto, reforça-se o exercício da escuta e o papel de mediação do professor, em proposta a uma educação que considera que a criança é capaz, competente e tem algo a dizer, claro que no seu modo subjetivo de ser.

REFERÊNCIAS

ARIÉS. Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. Rio de Janeiro, RJ Ltc Editora S.A, 1981 trad: Dora Flaksman.

ARAUJO, Karina de Toledo. **Jogo, inteligência e pensamento: a construção de conhecimentos para além do ensino da Educação Física**. UEM, Maringá, 2003 (Dissertação de Mestrado).

AUFAVRE, Marie-Renee. **Aprender a brincar aprender a viver: jogos e brinquedos para a criança deficiente**. Opção pedagógica e terapêutica. São Paulo: Manole, 1993.

BARBOSA, Maria C. S; HORN, Maria G. S. Organização do Espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis. **Educação infantil para que te quero?** Artmed: Porto Alegre, 2001

BRACCIALLI, Lígia M. P; MANZINI, Eduardo José; REGANHAN, Walkiria G. **Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física**. 2007. Grupo de Trabalho: Educação Especial/n.15. UNESP. (p.01-19).

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Impresso na Imprensa Oficial do Estado. Curitiba - Paraná - fevereiro de 2006.

Disponível em [http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2005/guia do brinquedo](http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2005/guia_do_brinquedo). (30/09/2005).

GOES, Maria Cecília. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-crítica. In: OLIVEIRA, Marta Kolh et alli (orgs). **Psicologia, educação e as Temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. (p. 95-114).

HUIZINGA, John. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. Ed. Perspectiva (sem data).

KISHIMOTO. Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

LURIA, LEONTIEV, VIGOSTKY et alli. **Psicologia e Pedagogia**. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Editorial Estampa. Ldra, Lisboa, 1977.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998,

MELLO, Suely Amaral. **A escuta visível**. Texto publicado no Boletim Reggio Children, Janeiro de 1999 e traduzido do original de Carla Rinaldi para uso em sala de aula. 1999. (01-05).

MICHELET, A. **Les outils del'enface: La pédagogie del'a action**. Paris: Delachaux et Niestlè, 1972

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

_____. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas, v. 2 São Paulo: Educação Brasiliense, 1987.

_____. **Experiência e Pobreza**. In: Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.114-119

CHALITA, Gabriel. **Histórias de professores que ninguém contou** (mas que todo mundo conhece). São Paulo: Editora Gente, 2004.

FURLAN, Marta Regina. **A Construção do ser criança na sociedade capitalista**. UEM, Maringá, 2003 (dissertação de Mestrado).

KURY, Adriano da Gama. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Organização Ubiratan Rosa, São Paulo, FTD, 2001.

MELLO, Sueli Amaral. **Conceito de Homem, Infância e Educação**: novas perspectivas para a educação infantil a partir dos fundamentos filosóficos marxianos. Artigo apresentado no I Simpósio Internacional em Educação e Filosofia, Marília: Unesp, 2006. File: //D:\textos\texto_12.htm.

OLIVEIRA, Vera B.(org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins, 2001. Tradução de Paulo Bezerra.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

[1] OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Aluna do programa de pós-graduação Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e Docente do Departamento de Educação na Universidade Estadual de Londrina.

[2] O termo necessidades educativas especiais será apresentado pela sigla NEE.

[3] Disponível em "[http://pt.wikipedia.org/wiki/Normalidade_\(comportamento\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Normalidade_(comportamento))".

[4] Texto publicado no Boletim Reggio Children, Janeiro de 1999 e traduzido do italiano pela professora Suely Amaral Mello para uso em sala de aula.

[5] VIGOTSKI, L.S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins, 2001. Tradução de Paulo Bezerra.

[6] Vygotsky dedicou-se intensamente aos campos que, em sua época, eram denominados "pedologia" (estudo interdisciplinar da criança) e "defectologia" (estudo de pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento". Ocupou pontos ligados a esses campos, realizou investigou, discutiu o trabalho educativo, além de se envolver em atividade clínica. (Góes in: REGO et alli (orgs) 2002).

[7] BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Impresso na Imprensa Oficial do Estado. Curitiba - Paraná - fevereiro de 2006.

[8] Na Idade Moderna aparece as teorias de Piaget e Vygotsky que vêm reforçar a contribuição de Aristóteles'. Assim, a imitação de atividades sérias, conforme afirma o filósofo é vivenciada por Piaget na sua afirmativa sobre os jogos simbólicos (imitação) e na teoria de Vygotsky com a brincadeira de faz-de-conta.

[9] É de merecimento destacar que a história do jogo não se inicia na Idade Média, visto que seu surgimento é constatado nas sociedades antigas, onde surge na Grécia no período antes de Cristo. Já nessa época, Aristóteles e Platão afirmavam que a criança deveria brincar para aprender e se desenvolver. Essa perspectiva ainda é a que hoje na atualidade lutamos para ser inserida e vivenciada nas experiências com crianças pequenas.

[10] Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça. Em 1762, publicou Emílio ou Da Educação, um romance pedagógico de profunda repercussão social e, no mesmo ano, escreveu O contrato Social que serviu de inspiração à Revolução Francesa.

[11] ARAUJO, Karina de Toledo. Jogo, inteligência e pensamento: a construção de conhecimentos para além do ensino da Educação Física. UEM, Maringá, 2003 (Dissertação de Mestrado).

[12] É de merecimento destacar que uma das áreas que recebeu grandes benefícios com a utilização de brinquedos foi a educação de crianças portadoras de deficiências. Essa prática teve origem no século XVIII, com a criação de materiais para surdos. Montessori elaborou neste período uma metodologia de ensino destinada às crianças deficientes mentais, empregando jogos para a educação sensorial.

[13] KISHIMOTO, T. JOGOS INFANTIS: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, Vozes, 1993.

[14] Friedrich Froebel, discípulo de Pestalozzi (1746-1827) acreditou na criança, enaltecendo sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma

Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como o psicólogo da infância. Froebel nasceu na Alemanha e viveu na Rússia. De acordo com Nicolau (2002), inspiradas no amor à criança e à natureza, as idéias de Froebel reformularam a educação.

[15]A pedagogia de Froebel é fundamentada na atividade de liberdade da criança. Fundou o primeiro jardim de infância (em 1837) e dedicou sua vida à formação de professores, à elaboração de métodos e equipamentos didáticos para as instituições infantis que abria. Em 1851, o governo alemão proibiu o funcionamento dos jardins de infância, sob o fundamento de que estes propagavam idéias ateístas e revolucionárias.

[16]KISHIMOTO, T. O brincar e suas teorias. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

[17]Mello (1989 apud Araujo, 2003) nos lembra da dificuldade do jogo ser entendido pela escola como integrante de seu trabalho escolar, principalmente, até a primeira metade do século XX. Os jogos não eram valorizados na escola e pela escola. A partir dessa época, paulatinamente esse tipo de atividade começa a ser reconhecido por pesquisadores da educação e pelos próprios educadores como essencial na prática pedagógica e, também, como parte dos conteúdos curriculares.

[18] Segundo OLIVEIRA (1997), Vygotsky faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de faz de conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no Desenvolvimento.

[19] Vygotsky (1989) afirma que, em qualquer pessoa, existem dois níveis de desenvolvimento: Um **Nível de Desenvolvimento Efetivo** indicado pelo que o sujeito pode realizar sozinho e um **Nível de Desenvolvimento Potencial** indicado pelo que pode realizar com a ajuda de outra pessoa. A Zona de Desenvolvimento Proximal é justamente a distância entre os dois níveis.

[20] OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygostky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

[21] HUIZINGA, John, Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura. Ed. Perspectiva (sem ano).

[22] OLIVEIRA, Vera B.(org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

[23] BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades: Ed.34, 2002.

[24] BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. Obras escolhidas. V.2, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

[25] VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

[26] Segundo OLIVEIRA (1997), Vygotsky faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de faz de conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no Desenvolvimento.

[27] Vygotsky (1989) afirma que, em qualquer pessoa, existem dois níveis de desenvolvimento: Um **Nível de Desenvolvimento Efetivo** indicado pelo que o sujeito pode realizar sozinho e um **Nível de Desenvolvimento Potencial** indicado pelo que pode realizar com a ajuda de outra pessoa. A Zona de Desenvolvimento Proximal é justamente a distância entre os dois níveis.

[28] OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygostky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

[29] MEC, BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998,

[30] Disponível em [http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2005/guia do brinquedo](http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2005/guia_do_brinquedo). (30/09/2005).

A LINGUAGEM DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de¹

RESUMO

O presente ensaio teórico é consequência da inquietação enquanto pesquisadora da infância e, por acreditar que a criança deve ser valorizada em sua subjetividade, é que se justifica essa reflexão. Tem como objetivo analisar a linguagem do brincar na educação infantil tecendo um olhar para a criança deficiente enquanto sujeito único que lê e vê o mundo de maneira individual e singular. Além disso, não menos importante, analisar como a prática de mediação do professor de educação infantil enquanto mediador na constituição da individualidade da criança através da linguagem do brincar, contribuindo para o processo de formação do pensamento e aprendizagem das crianças. Sabe-se, contudo, que o maior compromisso nesse trabalho não restringe necessariamente a aquisição do brinquedo ou jogo mais sofisticado, tão pouco, essa aquisição precisa ser através de um alto investimento financeiro. Destarte, a maior contribuição nessa temática consiste na metodologia de trabalho e no processo de interação durante o momento do brincar: o diálogo, a relação afetiva entre crianças e criança e educador, o compromisso ético e pedagógico do professor para a aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais, a valorização do aluno enquanto ser único, singular que tem uma subjetividade e que expressa ao seu modo todas as leituras do mundo. O desafio colocado é pensar na aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras a fim de contribuir para o desenvolvimento integral da criança com necessidades educativas especiais, tendo como objetivo maior a busca de uma melhor formação nos aspectos: sociais, afetivos, físicos, psicomotores e cognitivos.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Educação Especial. Brincar.

INTRODUÇÃO

O rio só atinge seus objetivos quando aprende a contornar os obstáculos. (Lao Tse)

As leituras e reflexões sobre jogos e brincadeiras a partir de diferentes contribuições teóricas possibilitam pensar na ampliação e na complexidade desse tema, uma vez que extrapola a visão simplista e estigmatizante de atividade para

¹Aluna do programa de pós-graduação Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e Docente do Departamento de Educação na Universidade Estadual de Londrina.

passar o tempo da criança, seja em qualquer nível de ensino e ou modalidade da educação.

A fim de buscar outra lógica de compreensão que não seja a lógica denunciada acima, este presente artigo apresenta uma análise crítica sobre a importância da utilização de jogos e brincadeiras na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, o objetivo do texto é refletir sobre a linguagem do brincar bem como compreender a subjetividade e ou individualidade da criança com necessidades educativas especiais: deficiência visual, auditiva, síndrome de Down, paralisia cerebral, autismo, e outras.

Para tanto eis alguns questionamentos que são pertinentes: Qual a implicação do brincar na aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais (NEE)²? Quem é o sujeito que brinca? Quais tipos de jogos e brincadeiras devem ser apresentados às crianças especiais? Qual o papel do professor nesse processo de relação brincar e aprender?

Como organização do pensamento e como apresentação didática tem-se como proposta caracterizar no primeiro momento a importância do jogo e brincadeira a partir de contribuições de Vygotsky e outros autores, bem como compreender a criança que brinca no caso esta com necessidades educativas especiais e, por fim analisar o compromisso do professor mediador no processo de relação entre o brincar e aprender, seja em salas de inclusão, seja em salas especiais.

Entretanto o desafio maior é compreender a criança com necessidades educativas especiais, sendo esta considerada o sujeito que precisa ser olhado e compreendido como único que tem sentimentos, idéias, leituras de mundo, expressividades, curiosidades, opiniões que devem urgentemente ser ouvidas por todos os que se auto-afirmam enquanto normais. Eis o seguinte desafio: O que é ser normal? Quais características das pessoas normais. Mas o que mais inquieta nessa discussão é o processo de compreensão dessa palavra, no caso “normal ou normalidade”:

² O termo necessidades educativas especiais será apresentado pela sigla NEE.

Normalidade é um estado padrão, normal que é considerado correto, justo sob algum ponto de vista. É o oposto da anormalidade. A normalidade muitas vezes se dá por conta de uma maioria em comum, sendo anormal aquele que contraria esta maioria. A normalidade também se dá por um resultado padrão ao realizar uma operação com alta probabilidade de se repetir.³

Em detrimento à esse termo de normalidade, muitas vezes a sociedade usa-se de estigmas que inferiorizam e prejudicam a pessoa com necessidades educativas especiais de vivenciar experiências dignas em sociedade. Nesse sentido, a proposta é ultrapassar os conceitos marcados pela negligência (tão fortemente evidenciado entre os séculos XVIII e XIX) em que marginalizava e segregava os deficientes em grandes instituições residenciais. Muito mais ainda, é ultrapassar a idéia e ações de que as pessoas portadoras de necessidades especiais devem permanecer em grupos que tenham proximidades nas limitações e deficiências (o que foi bem elucidado no século XIX com a implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas).

Nesse sentido, o compromisso imprescindível parte do **exercício da escuta**, que do nosso ponto de vista, não se limita apenas aos momentos planejados para ouvir o aluno e suas necessidades e interesses; mas acima de tudo, consiste num dos elementos estruturantes da comunicação humana e da educação, voltado para uma relação de reciprocidade durante o processo de ensino e aprendizagem das crianças, no caso com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, evidencia a escuta como premissa para cada relação de ensino que se baseia no aprendizado, escuta como capacidade de construir um contexto onde se aprende a escutar, onde o sujeito se sente legitimado a recontar, expressar suas leituras de mundo, seus desejos, suas necessidades, seu modo especial de projetar suas representações sobre determinadas questões, sobre o mundo a sua volta.

³ Disponível em "[http://pt.wikipedia.org/wiki/Normalidade_\(comportamento\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Normalidade_(comportamento))".

Ainda,

Escuta como acolhida do diferente, do valor dos pontos de vista, das interpretações do outro, como expectativa. Escuta como capacidade de respeitar o outro, de fazê-lo sair do anonimato, de dar-lhe visibilidade, enriquecendo quem escuta e quem produz a mensagem. (MELLO⁴, 1999 p.1).

Assim, mediante essa afirmação acima o dever de quem educa não é apenas colher as diferenças, mas tornar possível tais diferenças no confronto, no intercâmbio, na troca: tais diferenças devem tornar-se conscientes em que as porta e em quem as lê e interpreta. Diferenças essas que se expressam no pensamento, na linguagem, na forma de ser, de viver e sentir o mundo.

Entretanto, a compreensão dessa diversidade entre sujeitos é que nos move e nos incita à busca incessante de novas metodologias de trabalho e novas relações sociais entre sujeitos na sala de aula, a fim de que todos os alunos aprendam com criatividade e respeito o conhecimento acumulado na sociedade.

Assim, Mello (1999 p.2) afirma:

As crianças de fato são os maiores escutadores da realidade que os circunda: escutam a vida nas suas formas, sons, cores, escutam os outros, adultos e pares, percebem rapidamente como o ato de escuta (em sentido metafórico: observar, mas também tocar, manusear, experimentar, levar à boca) é um ato fundamental de comunicação que requer certa energia e perseverança, mas que reserva maravilhas, alegrias, surpresas, entusiasmos e paixões.

Contudo, é importante considerar que cada criança tem sua individualidade, seu ritmo, sua subjetividade, sendo fundamentalmente ser reconhecida como pessoa única. Essa afirmativa é coerente para todas as crianças, principalmente àquelas que socialmente são consideradas como “imperfeitas ou inválidas” para algum tipo de relação. (VIGOTSKI⁵, 2001).

Nessa iniciativa em favor da valorização da subjetividade da criança, é saudável o exercício de leitura e compreensão sobre o termo, uma vez que o dicionário traz o seguinte esclarecimento:

⁴ Texto publicado no Boletim Reggio Children, Janeiro de 1999 e traduzido do italiano pela professora Suely Amaral Mello para uso em sala de aula.

⁵ VIGOTSKI, L.S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins, 2001. Tradução de Paulo Bezerra.

Subjetividade s.f. Qualidade, caráter do que é subjetivo. Antônimo de objetividade. Subjetivo adj. 1. Relativo ao sujeito. 2. **Que existe no sujeito.** 3. Que se passa exclusivamente no íntimo do sujeito pensante. 4. Que está no sujeito e não no objeto pensado. Antônimo de objetivo. Aquilo que é subjetivo. **Subjetivismo** 1. Tendência para a subjetividade (nas Artes). Sistema segundo o qual não existe outra realidade senão a do sujeito pensante. 3. **Tendência a considerar e avaliar as coisas de um ponto de vista pessoal; individualismo.** (KURY, 2001 p. 746). **(grifo nosso)**

Para tanto, Vigotski (2001) nos alerta sobre o conceito estigmatizante que a sociedade expressa sobre a pessoa com necessidades educacionais especiais, uma vez que, a limitação física não pode, de maneira nenhuma, vir a ser para o deficiente a causa da completa imperfeição. Acrescenta ainda, o autor, que:

Não está longe o tempo em que o deficiente, por força da sua deformidade, era excluído da vida e a sua função social reduzia-se exclusivamente a uma existência parasitária à custa da piedade dos outros.

Nesse sentido, nos últimos anos a contribuição de Vygotsky⁶ vem permitindo uma ampliação dos conceitos no campo da educação e da educação especial, ao considerar que a mente humana é social e culturalmente construída através das interações da criança com os diferentes contextos culturais e históricos. Assim, sua afirmativa abriu novas possibilidades de leitura sobre a construção do conhecimento da criança com necessidades educacionais especiais, assim como o próprio conceito do termo referido; permitindo uma interpretação coerente uma vez que afirma que “as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência mental são as mesmas que regem o da criança normal” (SILVA, 2003 p.51).

Ressalta-se ainda segundo Goés (in: REGO et alli, 2002) que se preocupou com estudos referentes aos indivíduos com deficiência, dando destaque especial às noções de “caminhos alternativos” e “recursos especiais” para o desenvolvimento,

⁶ Vygotsky dedicou-se intensamente aos campos que, em sua época, eram denominados “pedologia” (estudo interdisciplinar da criança) e “defectologia” (estudo de pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento”. Ocupou pontos ligados a esses campos, realizou investigações, discutiu o trabalho educativo, além de se envolver em atividade clínica. (Goés in: REGO et alli (orgs) 2002).

interação e educação dessas pessoas. Essas proposições anunciadas pelo autor ligam-se à “idéia de compensação, que para ele, é um processo fundamental do desenvolvimento de indivíduos com deficiência”. (Góes in: SILVA, 2002 p.99).

Assim, complementa:

[...] Na verdade esse processo se faz presente em qualquer ser humano e, mais, amplamente, em qualquer matéria viva. No homem, ocorrem compensações de ordem orgânica, pelas qual um órgão substitui outro ou realiza as funções deste. Mas, para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sociopsicológicas, que são distintas (embora possam ser vistas como análogas) das orgânicas. No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do individuo concretizam-se na dependência das **relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura**. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências [...]. (Góes in: SILVA, 2002 p. 99) **(grifo nosso)**.

Parafraseando Vigotski (2001) a cegueira ou a surdez congênita são problemas pedagógicos mais complexos do que outras modalidades de deficiência. Nesse caso, segundo o autor, “são afetados na criança os órgãos receptores, através dos quais se estabelecem as relações sumamente importantes com o mundo em volta” (p. 381).

De fato o comportamento tanto da pessoa com deficiência visual, auditiva quanto de pessoas com outros tipos de deficiência é organizado exatamente como se organiza o comportamento das pessoas consideradas absolutamente “normais”, uma vez que os órgãos que lhes faltam são substituídos no processo de acumulação da experiência por outras vias analisadoras, o mais das vezes táteis e motoras. (Vigotski, 2001).

Em contraposição à idéia defendida por Vygotsky (apud SILVA, 2003), verifica-se que, ainda, a sociedade contemporânea tem refletido uma lógica de compreensão equivocada sobre a pessoa com necessidades educativas especiais, uma vez que a criança deficiente é vista conforme a sua insuficiência, muitas vezes, sendo colocada em uma situação menos vantajosa em relação à diferença de todas as outras crianças “esteticamente” normais. Entretanto, o trabalho do olhar sensível e da escuta do educador, poderá contribuir de forma significativa no aprendizado pedagógico e social das crianças com NEE, principalmente se os momentos de

aprendizagem forem explorados e articulados em momentos de alegria, satisfação, entusiasmo que são percebíveis durante a brincadeira.

Acredita-se, portanto, que o desafio maior não se limita a compreensão da importância de jogos e brincadeiras, uma vez que isso tem sido bem (re) afirmado na sociedade atual e nas instituições de ensino. Todos os dias ouvem e afirmam (embora muitas vezes não vivenciem com as crianças) que o brincar é imprescindível no trabalho com crianças, pois possibilita seu desenvolvimento nos diversos aspectos da vida humana: afetivo, cognitivo, social, psicomotor e físico.

No entanto, é importante considerar que todas as crianças têm o direito de vivenciarem momentos de alegria, satisfação, interação, aprendizagem durante as brincadeiras e que a capacidade de serem únicas é que permite a construção criativa e expansiva do conhecimento individual e subjetivo. Assim:

Queremos que na nossa escola inclusiva, as crianças possam ser fantasiosas, sonhadoras, criativas e que possam continuar a brincar [...]. Queremos que a escola da infância transmita à criança a consciência de ocupar um lugar importante nas relações de que participa, e não apenas um espaço onde pode fazer coisas juntas com outras crianças, onde possa colaborar com alguém, mas um lugar onde ela pertença, no qual colabore com os outros, onde possa brigar com os outros, onde ame certas coisas e não goste de outras: um lugar seu (MELLO, 1999 p.4)

Nesse sentido, a reflexão acima leva ao pensamento sobre a legislação que vem evidenciar a necessidade de reconhecimento e valorização da pessoa com NEE com direitos iguais às demais pessoas – alunos. Assim, no Estatuto da Criança e do Adolescente no capítulo 1 – Do Direito à Vida e à Saúde – faz-se a afirmativa de que:

Art.7º - A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmoniosos, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990 p. 5)⁷.

Assim, busca-se uma concepção de criança que faça surgir uma criança plural em lugar da criança abstrata de perfil rígido e estereotipado, conforme anuncia

⁷ BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Impresso na Imprensa Oficial do Estado. Curitiba – Paraná – fevereiro de 2006.

Mello (2007). Ainda, em favor da pluralidade convidamos a escola e professores para a inclusão das crianças em momentos lúdicos e de interação com outras crianças; favorecendo à criança sensações e experiência não vivenciadas até o momento.

Tudo isso permite reconhecer-se na turma, reconhecer os outros e sentir-se parte do grupo, sentir-se capaz de fazer e de vivenciar a aprendizagem juntamente com seus colegas, resolvendo situações problemas durante esses momentos de troca de experiências, fazendo leituras a seu modo sobre o mundo social e, acima de tudo, ocupar um lugar importante nas relações que participa. E para que tudo isso aconteça, primeiramente vem à quebra de paradigma e a possibilidade da experiência do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Entretanto, falar do brincar de crianças com necessidades educativas especiais é, antes, pensar no brincar enquanto categoria histórica, uma vez que conforme se processam as mudanças no plano maior na sociedade, alteram-se concepções de sociedade, educação e sujeito. Assim, o brincar é expressão das leituras que a sociedade faz em cada época sobre a educação e infância. Daí a necessidade do próximo tópico, em que mostra através de um recorte histórico, algumas contribuições que possibilita o exercício do pensamento sobre o brincar na atualidade e, em específico, o brincar de crianças deficientes.

1 O BRINCAR ENQUANTO CATEGORIA HISTÓRICA

Considera-se que as transformações na concepção de infância têm se modificado a cada período histórico, tendo em vista que os conceitos sobre infância segundo Jobim – Souza (1996 apud FURLAN, 2003) “correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos de um contexto social mais amplo”; uma vez que as transformações históricas e sociais deixam seus registros bem marcados em cada época discutida e, com isso, mudam-se as concepções de mundo, educação, sujeito, criança e do próprio brincar.

Para definir os registros deixados em cada época histórica sobre infância e o brincar, inicia-se uma pequena explicação sobre a sociedade Medieval, ou seja, a Idade média compreendida entre os séculos XIII e XVII, onde o sentimento de infância ainda era repellido como algo sem sentido, sem qualquer tipo de preocupação. Nas afirmações de Ariès (1981 p. 56) “[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”.

Kishimoto em seu artigo “O brinquedo na educação: Considerações históricas”, afirma que o brincar tem como referência história de surgimento o período da antiguidade, em que se vê sua presença na antiga Roma e Grécia. Nesse período, tem-se como porta-voz sobre sua importância, os filósofos Platão e Aristóteles, que afirmavam ser de grande significância a presença do brincar no aprendizado humano. Platão já afirmava que a criança podia aprender brincando, em oposição à utilização da violência e da opressão. Da mesma forma, Aristóteles sugeriu para a educação de crianças pequenas, o uso de jogos que imitassem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura.⁸

Tomando como referência o fim da Idade Média (XIII) verifica-se que havia ausência de um sentimento particular de infância. Ariès (1981) afirma que até o fim do século XIII não existiam crianças distinguidas por uma expressão particular e, sim, homens de tamanho reduzido. As crianças, então, não viviam com a atenção constante de sua mãe ou ama, ingressando na sociedade dos mais velhos sem se distinguir destes. Eram considerados pequenos adultos, se vestiam como eles e executavam as mesmas atividades e brincadeiras⁹. Postman (1999 apud FURLAN, 2003) comunga com essa idéia, afirmando que: “(...) As crianças compartilhavam os mesmos jogos com os adultos, os mesmos brinquedos, as mesmas histórias de fada. Viviam juntos, nunca separados (...)”.

⁸Na Idade Moderna aparece as teorias de Piaget e Vygotsky que vêm reforçar a contribuição de Aristóteles'. Assim, a imitação de atividades sérias, conforme afirma o filósofo é vivenciada por Piaget na sua afirmativa sobre os jogos simbólicos (imitação) e na teoria de Vygotsky com a brincadeira de faz-de-conta.

⁹ É de merecimento destacar que a história do jogo não se inicia na Idade Média, visto que seu surgimento é constatado nas sociedades antigas, onde surge na Grécia no período antes de Cristo. Já nessa época, Aristóteles e Platão afirmavam que a criança deveria brincar para aprender e se desenvolver. Essa perspectiva ainda é a que hoje na atualidade lutamos para ser inserida e vivenciada nas experiências com crianças pequenas.

Já no Período Moderno vê-se que as brincadeiras assumem maneiras diferenciadas. Este período é marcado significativamente na forma de perceber a infância; bem como a criança; sendo viabilizadas duas concepções de infância: o da criança burguesa (estimada na perspectiva de Rousseau em sua obra *O Emílio ou da Educação*) e o da criança pobre (criança operária - trabalhadora necessária). Essa época, influenciados por movimentos culturais e religiosos como o Iluminismo e Protestantismo deram lugar ao descobrimento da Infância, considerando-a como etapa diferente da idade adulta e tratando-a diferentemente.

Assim surge a proposta de Rousseau (1712-1778 apud FURLAN, 2003)¹⁰ que partiu de uma infância idealizada, com crianças de famílias abastadas, rodeadas de luxo e possuindo uma infância diferente daquela que estaria por vir precisamente com a industrialização. Essa criança de Rousseau estaria isolada do mundo industrial, ficando distante de qualquer forma de exploração. A principal idéia defendida nesta concepção era a necessidade da educação estar de acordo com as especificidades da natureza infantil.

Historicamente verifica-se que Rousseau foi o primeiro a proclamar o valor da infância, desconsiderando a idéia de ver na criança um adulto pequeno, todavia considerava a infância enquanto estágio transitório e provisório da vida. Rousseau aponta duas faces do brinquedo: objeto e ação. Esta última Rousseau considera a mais importante para o desenvolvimento infantil e, enquanto objeto, “o brinquedo não mereceu tanto sua atenção, dado que, ele não considera os sentidos uma fonte fidedigna de conhecimento. No caso, o que importa é a ação do sujeito”. (ARAUJO, 2003)¹¹

A infância, entendida como período especial na evolução do ser humano, é dotada de uma especificidade, batizada posteriormente por Ariès (1989) como “sentimento de infância”. Assim, a criança passa a ser vestida de acordo com sua idade, brincam com cavalinhos de pau, piões e passarinhos e tem permissão para se comportar de modo distinto do adulto. (...) Vejo meninos brincando na neve, roxos, trêmulos, mal podendo mexer os dedos. Só depende deles, irem aquecer-se, mas não fazem (ROUSSEAU, 1995).

¹⁰ Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça. Em 1762, publicou *Emílio ou Da Educação*, um romance pedagógico de profunda repercussão social e, no mesmo ano, escreveu *O contrato Social* que serviu de inspiração à Revolução Francesa.

¹¹ ARAUJO, Karina de Toledo. *Jogo, inteligência e pensamento: a construção de conhecimentos para além do ensino da Educação Física*. UEM, Maringá, 2003 (Dissertação de Mestrado).

Michelet (1972) afirma que as idéias de Rousseau sobre a necessidade de estabelecer uma educação sensório-motora tiveram seus frutos mais fecundos na França, graças a Itard e Séguin. Rousseau estabeleceu que as sensações fossem as primeiras fontes materiais de conhecimento da criança. Desse modo, aprende-se olhando, manipulando, experienciando, escutando e, principalmente, comparando tais sensações. Nesse sentido, as afirmativas de Rousseau possibilita-nos repensar numa nova perspectiva em relação a educação das crianças com deficiências, sejam quaisquer uma das modalidades.

Retomando a questão histórica, verifica-se que nesse contexto histórico marcado pela Revolução Industrial (XVIII e XIX) se vêem para o público burguês, prenúncios da presença dos brinquedos industrializados ou artesanais, influenciado lares de crianças privilegiadas que vai aparecer decididamente nas primeiras décadas deste século.

Esses garotos felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam alto, recebiam educação decente e possuíam máquinas que rodavam nas calçadas como trens. Eu vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me no quintal engendrando bonecos de barro, falava pouco. (RAMOS, 1984)

Kishimoto (2002) afirma que somente partir do século XVIII é que se começa a popularizar os jogos educativos¹². Antes restritos aos príncipes, agora se tornam veículos de divulgação, crítica e doutrinação popular. Ainda nesse período, abre-se, segundo a autora, “um espaço propício ao nascimento da Psicologia infantil, que desabrocha no século XIX, com a produção de pesquisas e teorias que discutem a importância do ato de brincar para a construção das representações infantis”. (p.41)

Em contrapartida o que se via nas fábricas eram crianças trabalhadoras, que não tinham seu momento de ser criança, de brincar e de vivenciar situações imaginárias e lúdicas. A única marca registrada para esses infantes era a destruição

¹²É de merecimento destacar que uma das áreas que recebeu grandes benefícios com a utilização de brinquedos foi a educação de crianças portadoras de deficiências. Essa prática teve origem no século XVIII, com a criação de materiais para surdos. Montessori elaborou neste período uma metodologia de ensino destinada às crianças deficientes mentais, empregando jogos para a educação sensorial.

física, cognitiva, afetiva, social e principalmente a lúdica. Só restavam para os pequenos trabalhadores, a exploração infantil e a ausência do tempo para brincar e ser criança. Assim vê-se abaixo um Relato de uma situação ocorrida na fábrica nesse período apud (KISHIMOTO, 2002 p. 85 e 86)¹³:

(...) um pequeno que o mais que poderia ter era 8 anos, andava na sala para levar canelas vazias para levar a fiação; de repente, porém, levado por impulsos próprios da idade, pôs-se a brincar com um boneco que ali improvisara, não sei como. Estava o pobre menino nisso quando o mestre do pano o surpreende por trás com um tremendo sopapo na cabeça, deixando-o estendido no chão.

Segundo Kishimoto (2002) a notícia divulgada pelo jornal mostra-nos sobre a incompatibilidade do brincar com a imagem do menino operário. Assim, “a função moralizadora do trabalho considerada antídoto de vagabundagem não dava espaço para a expansão da espontaneidade e tendências infantis”. (p.86); uma vez que a idéia de jogo associado ao prazer não era vista como importante para a formação da criança, mas tida como causadora de corrupção.

Ainda segundo Kishimoto (2002) inicia-se no século XIX um olhar diferenciado sobre o brinquedo e a ação do brincar. É nesse contexto que se verifica também a contribuição de Froebel¹⁴ onde elege o jogo como seu grande instrumento, juntamente com os brinquedos. Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Froebel foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância como uso dos jogos e brinquedos.¹⁵ Segundo Froebel o jogo seria também a principal fonte de desenvolvimento na primeira infância, que para ele é o período mais importante da

¹³ KISHIMOTO, T. JOGOS INFANTIS: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, Vozes, 1993.

¹⁴Friedrich Froebel, discípulo de Pestalozzi (1746-1827) acreditou na criança, enaltecendo sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como o psicólogo da infância. Froebel nasceu na Alemanha e viveu na Rússia. De acordo com Nicolau (2002), inspiradas no amor à criança e à natureza, as idéias de Froebel reformularam a educação.

¹⁵A pedagogia de Froebel é fundamentada na atividade de liberdade da criança. Fundou o primeiro jardim de infância (em 1837) e dedicou sua vida à formação de professores, à elaboração de métodos e equipamentos didáticos para as instituições infantis que abria. Em 1851, o governo alemão proibiu o funcionamento dos jardins de infância, sob o fundamento de que estes propagavam idéias ateístas e revolucionárias.

vida humana, um período que constitui a fonte de tudo o que caracteriza o indivíduo, toda a sua personalidade.

É pensando nisso, que Froebel considera a brincadeira uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança.

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança, do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno, representação do interno, da necessidade e do impulso internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo, da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá **alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo.** (...) A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, certamente será um homem determinado, capaz do auto-sacrifício para a promoção do bem-estar próprio e dos outros.(...) A brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. (apud Kishimoto, 2002).¹⁶

Assim, para Froebel a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos:

Neste estágio de desenvolvimento a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente à isso, ou melhor, ela não tem idéia sobre o significado disso. Por tal razão a criança neste estágio começa a brincar com seus membros – mãos, dedos, lábios, língua, pés, bem como as expressões dos olhos e face.(KISHIMOTO, 2002 p.69)

A valorização mais efetiva do brincar na educação chega ao Brasil, de forma mais evidenciada, a partir do aparecimento das brinquedotecas e suas associações durante a década de 80 do século passado. Além disso, o crescimento de congressos sobre o tema e, conseqüentemente, o aumento de estudos e produções científicas, tiveram um papel fundamental na divulgação da importância do lúdico para a criança.

¹⁶KISHIMOTO, T. O brincar e suas teorias. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

Sendo assim, segundo ARAUJO (2003), o elemento lúdico deve sempre estar presente durante o desenvolvimento de diferentes tipos de atividades, pois possibilita algo que, em muitos casos, nem mesmo a ciência pode explicar de forma categórica. Assim, durante o jogo podem apresentar-se diferentes manifestações do comportamento humano como, também, possibilitar experimentações, representações da realidade, expressão de idéias, embates de objetivos, análises e resoluções de problemas.

E quando se chega a Idade Contemporânea (século XX¹⁷ e XXI) verifica-se todo um brincar tensionado e padronizado. Acredita-se que os adultos criam uma imagem do que é ser criança. Ela é o espelho onde projetam o que acreditam que ela seja, e, portanto, é a expressão de certa concepção da intersubjetividade.

Essa visão adulta viabiliza construções de brinquedos significando sempre alguma coisa, sendo constituído e socializado pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta: o Exército, a rádio, o correio, a medicina (estojo miniatura de instrumentos médicos, sala de operação para bonecas), a escola, o penteado artístico (secadores, bobes), a aviação (para-quedistas), os transportes (trens, carros, postos de gasolina), a ciência (brinquedos marcianos). Esses brinquedos mostram literalmente o universo das funções adultas preparando crianças para o futuro da aceitação; uma vez que o brinquedo apresenta o catálogo de tudo que não espanta o adulto: a guerra, a burocracia, a fealdade, os marcianos, etc.

Para Kishimoto (2003), os pesquisadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que se destacam no século XX estão Bruner, Vygostky, Piaget, entre outros que preconizam idéias sobre a construção de representações infantis relacionadas a diferentes conteúdos de conhecimento.

A preocupação se faz no sentido de que esses tipos de brinquedos contemporâneos tenham a única finalidade de preparar a criança para o futuro estereotipado do mundo adulto, esquecendo do presente, ser criança. Por exemplo: existem bonecas que urinam: possuem um esôfago, e, se lhes dá a mamadeira, molhas as fraldas. Esse brinquedo tão comum prepara a menina para a causalidade

¹⁷Mello (1989 apud Araujo, 2003) nos lembra da dificuldade do jogo ser entendido pela escola como integrante de seu trabalho escolar, principalmente, até a primeira metade do século XX. Os jogos não eram valorizados na escola e pela escola. A partir dessa época, paulatinamente esse tipo de atividade começa a ser reconhecido por pesquisadores da educação e pelos próprios educadores como essencial na prática pedagógica e, também, como parte dos conteúdos curriculares.

doméstica, condicionando-a para sua futura função de mãe; reflexo do conceito de normalidade, onde não permite a diversidade.

Assim, mediante esse cenário, a criança só pode assumir o papel do proprietário, do utente, e nunca o do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventuras, sem espanto e sem alegria. A criatividade, imaginação e simulação são substituídas no brinquedo que já está pronto, que faz todo o processo imaginativo com a tecnologia, e que traz o som (choro, risada, conversa, etc.) E a criança o que faz?

É partindo dessa inquietação que a discussão se faz necessária, no sentido de fomentar situações cotidianas em que as crianças com necessidades educativas especiais, possam manipular, construir, imaginar, criar, reaproveitar materiais que aparentemente não tem símbolo algum, mas que pode ser transformado em brinquedos e jogos em momentos de experiências infantis e de interação social. Para tanto, é pertinente, oferecer situações para as crianças criarem seus próprios brinquedos, seja através de materiais alternativos: carrinhos, caminhões, bonecas, boliches, bolas, etc; visto que durante a construção desses brinquedos ela já brinca com a imaginação, pensando no significado desse objeto.

Assim, o ponto de partida é a educação sensorial para alcançar os níveis mais complexos do pensar da criança com deficiência, uma vez que Seguin (apud MICHELET, 1972 p.34) afirma que:

Os sentidos são agentes imediatos das noções, a inteligência é agente imediato das idéias. Mas a diferença principal entre uma noção e uma idéia é que a primeira aprecia as propriedades físicas dos objetos e a segunda suas relações; uma aprecia a identidade dos corpos e a outra suas correlações reais e possíveis.

Por isso, propõe-se, segundo perspectivas vygostkianas, a busca da satisfação humana, através da emoção, do prazer, da espontaneidade, onde a criança possa construir seus próprios brinquedos, brincar com diferentes alternativas: cones, linhas, caixas, brinquedos de montar e desmontar, brinquedos confeccionados com materiais alternativos. Não há qualquer atividade, mas a atividade criadora, a que age igualmente impulsionada pelas experiências emocionais, intelectuais e sensoriais tanto da criança quanto do adulto.

Nesse sentido Gorki (In: LURIA, LEONTIEV e VIGOSTKY, 1977) nos permite refletir sobre o brincar na vida da criança, no caso, com necessidades educativas especiais, uma vez que para o autor o “brinquedo é o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar” (p.130).

Enveredando por esse pensamento do brincar é que o item próximo vem discutir, afirmando segundo contribuições de Vygotsky (1998) de que o brincar está relacionado ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças; uma vez que para o autor, o brinquedo contém todas as formas necessárias para o desenvolvimento da criança em seus aspectos afetivos, cognitivos, sociais, físicos e psicomotor; sendo a forma condensada, sendo ele próprio (brinquedo) uma grande fonte de desenvolvimento e aprendizado.

Nesse sentido, é válido ressaltar o valor da brincadeira de faz-de-conta¹⁸ sendo esta um exemplo claro dessa riqueza de espontaneidade, desenvolvimento e aprendizado; visto que cria na criança uma Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁹, porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta que passam a orientar o seu próprio comportamento e o desenvolvimento cognitivo. O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que se observa faz com que a criança atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra.

A atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma Zona de Desenvolvimento Proximal, à medida que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. Bruner (apud KISHIMOTO, 2002) complementa com a afirmativa de que a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição. Aponta ainda, que através da brincadeira a criança desenvolve a linguagem e a apresentação de regras.

¹⁸ Segundo OLIVEIRA (1997), Vygotsky faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de faz de conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no Desenvolvimento.

¹⁹ Vygotsky (1989) afirma que, em qualquer pessoa, existem dois níveis de desenvolvimento: Um **Nível de Desenvolvimento Efetivo** indicado pelo que o sujeito pode realizar sozinho e um **Nível de Desenvolvimento Potencial** indicado pelo que pode realizar com a ajuda de outra pessoa. A Zona de Desenvolvimento Proximal é justamente a distância entre os dois níveis.

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a idéia de carro) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado [...] (OLIVEIRA, 1997 p.66)²⁰. Assim, [...] Constitui um passo importante no percurso que levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas.

É importante considerar (mesmo que não seja esse o foco desse artigo) Vygotsky (2002) deixa claro que para uma criança com menos de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez, que isso seria uma forma nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato. Assim, observações do dia-a-dia e experimentos mostram que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, “uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto”. Vygotsky (2002) exemplifica, apresentando uma situação em que se pede a uma criança de dois anos que se repita a sentença: “Tânia está de pé”, quando Tânia está sentada na sua frente, ela mudará a frase para “Tânia está sentada”. (p.127). Assim, ela não é capaz de operar com um significado contraditório à informação perceptual presente.

2 O BRINCAR E APRENDER DE CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

*No faz-de-conta
No brinquedo faz-de-conta, logo cedo, sem dar conta
Do escândalo que fazia, André saiu todo choroso igual a um bezerro novo.*

A tia veio ver, veio saber a razão de tamanha confusão

_ *Tia, eu queria , eu queria...*
_ *Queria o quê?*
_ *Queria ser príncipe...*
_ *E ser príncipe para quê?*
_ *Para mandar no brinquedo e em todo mundo.*
Mas fizeram eu ser escravo,
Escravo de todo mundo.

²⁰ OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygostky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

(Segredinhos de amor. Elias José. São Paulo, Moderna, 1991 p.30)

O que para os teóricos, o brincar seja considerado fonte inspiradora para o desenvolvimento e aprendizado humano, resultando em características fundamentais, como: criatividade, prazer, alegria, espontaneidade, criticidade, autonomia, busca do conhecimento, etc; vê-se outra concepção de brincar, submetida à lógica da padronização, e da prontidão (a criança não desenvolve ação criativa sobre o brinquedo, pois esse vem pronto e acabado, faz toda a ação sozinha, enquanto reflexo do avanço tecnológico) onde a única ação da criança, se resume na sua condição de proprietário do brinquedo.

É interessante pensar ainda que, diante da própria concepção de infância e de educação especial presente na sociedade contemporânea muitas vezes utiliza-se de um brincar x propriedade do brinquedo acreditando que esta é a alternativa única para a criança com necessidades educativas especiais vivenciar a brincadeira e o ato de brincar. Essa concepção de brincar carrega o conceito equivocado da infância isolada do meio social, sendo a criança vista pelos os olhos preconceituosos das pessoas, como alguém incapaz de ser alguma coisa quando crescer, sujeitando-se a autodefinição de um ser inútil, insignificante ou até ao extremo alguém que devemos ter piedade e misericórdia.

E nesse olhar deficiente da sociedade, projetam-se ações equivocadas dos verdadeiros conceitos sobre essas pessoas especiais. Anula-se tudo, inclusive o tempo para brincar, sorrir, divertir-se; sendo que as únicas manifestações são advindas da ajuda para que sobrevivam com o mínimo de respeito. Desse modo, Vigotski (2001) afirma que muitos acreditam ser suficiente a atitude de manter essas crianças com recursos sociais, ajudando-as a levar aos trancos e barrancos uma deplorável sobrevivência humana.

Ainda, verificam-se as experiências do brincar dessas crianças, muitas vezes são manifestadas pela leitura e escolha do adulto, que expressa seu olhar e sentimento sobre a criança, principalmente no que se refere aos tipos de brinquedos e jogos. Segundo Barthes (1975) “os brinquedos vulgares são assim, essencialmente um microcosmo adulto; são reproduções em miniatura de objetos

humanos, como se para o público, a criança fosse apenas um homem pequeno, um homúnculo a quem só se podem dar objetos proporcionais ao tamanho”. (p.10).

Em meio a tanta mudança na esfera econômica e social e tanta novidade, questiona-se: Em que lugar as crianças estão as crianças com necessidades educativas especiais? O que fazem? Quem são elas? Como estão? De que forma reage a tantas mudanças? Que certezas e incertezas vêm trazendo para o mundo atual? Com quais tipos de brinquedos e jogos as crianças têm brincado hoje? Essas inquietações permitem pensar de forma crítica como as crianças têm reagido a essas mudanças e como estão desenvolvendo-se pelo brincar nas diversas esferas da educação.

Perceber a criança em sua subjetividade (conforme já anunciado) ajuda a responder as inquietações que possam ter, atingindo assim, a reflexão crítica do brincar. Este brincar deve ser o brincar criativo e inventivo sendo, portanto, conforme afirma Leontiev (1994) a atividade principal da criança, em que ela ousa tentar novas alternativas, tomar iniciativas, mostrando-se mais ativa em favor da experiência que o brincar favorece.

Assim, “observar o brincar de uma criança deficiente permite descobrir quais são suas habilidades e o que ela pode fazer ao invés do que ela não pode fazer” (SILVA, 2002 p.56). Ainda, o brincar é uma atividade em si mesmo e não a busca de seus resultados.

Nesse olhar sobre o brincar é válido o reconhecimento de que todas as crianças precisam de estímulos para se desenvolver, precisando vivenciar situações diversas e experiências criativas, interativas e concretas, para, posteriormente desenvolver aspectos cognitivos mais abstratos (CUNHA, 1992).

Para tanto, pensar sobre o conceito de brincar, jogar se faz necessário, a fim de que tenhamos a idéia superada sobre o brincar sem sentido como mero passa tempo. Assim para Negrine (2001) apud (HUIZINGA)²¹ o brincar, jogar, brincadeiras, estão relacionados diretamente com o conceito de ludicidade. Desse modo afirma que traz o conceito de *Homoludens* “o homem que se diverte”, uma vez que o ato de jogar pode ser considerado como um fato relevante e existencial no processo de desenvolvimento humano.

²¹ HUIZINGA, John, Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura. Ed. Perspectiva (sem ano).

Já Andrade (2001) (apud HUIZINGA,) define e classifica *ludus* as formas de conjunto de atividades a disposição ou não, que se encontram a disposição para entretenimento, diversão, competições com a finalidade de passatempo. Ainda, *ludus* se origina de *ludere* derivado de *lusus*; uma vez que engloba todas as manifestações que residem na simulação, ilusão e não seriedade, ou seja, envolve recreação, os jogos infantis, as competições e as representações teatrais e litúrgicas.

Com isso, vemos que essa finalidade de passatempo, tem sido construída na história do brincar, comportando até os dias atuais. Para muitos hoje, ainda acreditam que brincar não serve para nada, só passar o tempo da criança com necessidades educativas especiais. Todavia, desde a antiguidade já se falava do brincar enquanto estimativa de aprendizagem e desenvolvimento.

Contudo, precisa-se ficar em evidência o conceito de que o brincar possibilita à criança com necessidades educativas especiais a vivenciarem situações diferentes e propiciadoras do desenvolvimento e aprendizagem. Assim, as crianças apresentam a espontaneidade em suas brincadeiras. Elas têm capacidade para sentir e pensar o que é realmente delas; esta espontaneidade se revela no que dizem e pensam, nos sentimentos que expressam em seus rostos. Fromm (1968 p.206) afirma que a maioria dos seres humanos pode observar momentos de própria espontaneidade, que são ao mesmo tempo, de legítima felicidade. Em função disso, entende-se que é preciso trabalhar numa perspectiva de humanização, valorizando a experiência, as emoções, os sentimentos, os desejos, a própria espontaneidade infantil, através de experiências com o brincar.

A criança, assim, ao experienciar situações de brincadeiras, depara-se com um universo amplo de aprendizagem, visto que, é possível desenvolver o raciocínio lógico, o levantamento de hipóteses (quando apresenta supostas respostas ao problema), desenvolvimento do pensamento reflexivo e a linguagem, entre tantas outras aprendizagens.

É nessa perspectiva que Bomtempo (apud OLIVEIRA,2000 p.129) ²² contribui afirmando que no comportamento diário das crianças, o brincar torna-se essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Afirma ainda que “se

²² OLIVEIRA, Vera B.(org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

quisermos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras” (p.129).

[...] Da mesma forma que a criança adquiriu habilidades de andar, falar, escalar alturas, etc, através da prática repetitiva, ela passa do jogo de exercício para o jogo simbólico, utilizando o faz-de-conta para se introduzir no mundo dos adultos. Significa que a criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela. Ela aprende que uma bola é redonda, rola e que, ao brincar com ela, podemos jogá-la em várias direções e de muitas maneiras diferentes. (p.129)

Walter Benjamin (2002)²³ também afirma que na brincadeira a criança transforma os objetos em outros. Seu olhar, igual à lente de uma câmera, penetra os objetos e descobre neles a vida das coisas. A criança nesse momento de experiências cria seus esconderijos em armários, escrivaninhas, corredores, ruas, parques, ou ainda, através de personagens nas ruas tortuosas, zoológicos; todos os recantos e móveis da casa. As próprias imagens diversas do pensamento: pai, mãe, babás, faxineiras, prostitutas, etc. se tornam preferências que se manifestam e que a criança constitui, apesar dos adultos, um mundo com uma significação própria. Nesses lugares, verdadeiros esconderijos, a criança constrói outra significação do cotidiano.

Assim, para Benjamin (2002) o jogo e a brincadeira de criança são carregados de comportamentos **simbólicos e miméticos** que não se limitam à imitação de pessoas, mas também de reelaborações e construção. **As crianças não brincam apenas, mas transformam-se.** Na experiência com o simbolismo, as crianças não se limitam à encenação de ser professor, médico, comerciante,;mas também transformam-se em trens, aviões, cavalos, gatos, ou seja, imitam o real, sendo aquilo que sua imaginação desejar – pessoa, animal ou coisa. **O que se preserva é a linguagem, a narração e a imaginação criativa.**

Assim, para Benjamin (1987)²⁴ as imagens da infância surgem da lucidez do discernimento de deixar-se perder, pela **experiência**, pelos labirintos da **brincadeira**, nas próprias narrativas. Em meio ao labirinto, a criança não manifesta

²³ BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades: Ed.34, 2002.

²⁴ BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. Obras escolhidas. V.2, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

medo, pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se.

Destaca-se ainda na discussão sobre o jogo simbólico, a contribuição de Vygotsky (2002)²⁵ contribui com a seguinte citação: “o brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo”.

A brincadeira de faz-de-conta²⁶ é um exemplo claro dessa riqueza de espontaneidade, visto que cria na criança uma Zona de Desenvolvimento Proximal²⁷, porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta que passam a orientar o seu próprio comportamento e o desenvolvimento cognitivo. O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que se observa faz com que a criança atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra. A atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma Zona de Desenvolvimento Proximal, à medida que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. Bruner (apud KISHIMOTO, 2002) complementa com a afirmativa de que a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição. Aponta ainda, que através da brincadeira a criança desenvolve a linguagem e a apresentação de regras.

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a idéia de carro) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado. [...] Constitui um passo importante no percurso que levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. (OLIVEIRA, 1997 p.66)²⁸

²⁵ VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

²⁶ Segundo OLIVEIRA (1997), Vygotsky faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de faz de conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no Desenvolvimento.

²⁷ Vygotsky (1989) afirma que, em qualquer pessoa, existem dois níveis de desenvolvimento: Um **Nível de Desenvolvimento Efetivo** indicado pelo que o sujeito pode realizar sozinho e um **Nível de Desenvolvimento Potencial** indicado pelo que pode realizar com a ajuda de outra pessoa. A Zona de Desenvolvimento Proximal é justamente a distância entre os dois níveis.

²⁸ OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

Vygotsky (2002) deixa claro que para uma criança com menos de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez, que isso seria uma forma nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato. Assim, observações do dia-a-dia e experimentos mostram que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. Vygotsky (2002) exemplifica, apresentando uma situação em que se pede a uma criança de dois anos que se repita a sentença: “Tânia está de pé”, quando Tânia está sentada na sua frente, ela mudará a frase para “Tânia está sentada”. (p.127). Assim, ela não é capaz de operar com um significado contraditório à informação perceptual presente.

Em se tratando da regra, Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997) acrescenta que mesmo numa situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras. Ao promover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a **iniciativa, expressa seus desejos, internaliza as regras sociais e desenvolve a aprendizagem**. Mesmo no universo do faz-de-conta há regras que devem ser seguidas. Oliveira (1997) cita o exemplo de Vygotsky:

[...] Numa brincadeira de escolinha, por exemplo, tem que haver alunos e uma professora, e as atividades a serem desenvolvidas têm uma correspondência pré-estabelecida com aqueles que ocorrem numa escola real. Não é qualquer comportamento, portanto, que é aceitável no âmbito de uma dada brincadeira. (p.67)

Ressalta-se que para alguns estudiosos de Vygotsky, as brincadeiras são aprendidas pelas crianças no contexto social, tendo o suporte de profissionais ou crianças mais velhas; focalizando a questão da atividade social, especialmente na interação entre crianças e profissionais.

É nessa perspectiva, que se busca mostrar a importância do brincar para a construção do conhecimento pela criança, uma vez, que a atuação mediadora do profissional, possibilita uma prática lúdica voltada a satisfação das necessidades básicas, bem como o desenvolvimento integral da criança.

Essa afirmativa, pode ser vista no Referencial Curricular Nacional para Educação infantil (RCNEI)²⁹ que afirma que para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

Deste modo, afirma-se:

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essa significação atribuída ao brincar transforma-o em um espaço singular de constituição infantil (RCNEI, 1998 p.27).

Paschoal e Zamberlan (apud ZAMBERLAN, 2005 p.31) consideram que “sendo a brincadeira a essência na vida da criança, faz-se necessário que essas sejam priorizadas não só na família e na pré-escola, mas que seja garantida nos textos legais como um direito fundamental da infância”. Segundo as autoras a Constituição de 1988 foi a primeira iniciativa legal, que trouxe a valorização do infante em seus direitos, enquanto ser criança e sujeito que brinca. Atrelado a essa iniciativa, em 1998 o MEC lançou o RCNEI que vem nortear o trabalho pedagógico na educação infantil, na qual se vê referente ao professor que este necessita de uma formação lúdica, aceitando e considerando o brincar como fonte inspiradora no desenvolvimento da criatividade, autonomia, estabelecimento das regras, levantamento de hipóteses, interações sociais, da imaginação e etc.

Paschoal e Zamberlan (apud Zamberlan, 2005) afirmam que o MEC entende que através das brincadeiras, o professor tem a oportunidade de não só observar o comportamento infantil, mas de conhecer a história de vida das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando seus hábitos, costumes, valores, crenças. Diante disso, sua mediação enquanto educador, esta na organização de situações estratégicas para que a criança tenha condições de brincar e se desenvolver. No RCNEI destaca-se que “é preciso que se organize na

²⁹ MEC, BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998,

sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou outro recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem, etc” (p.49)

3 O BRINCAR E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

È preciso ser especial para entender o que significa educar na heterogeneidade. Na verdade, todos os alunos são sempre especiais e todos são carentes de afeto, atenção, de amor. (CHALITA, 2004)

Este tópico retrata o desafio maior, retomando, contudo, a reflexão inicial desse texto em que deixa claro sobre a importância da mediação do professor no processo do brincar de crianças deficientes. Ainda, retoma a própria compreensão do brincar e da pedagogia da escuta, reconhecendo que a criança tem seu direito enquanto criança de brincar, de sorrir, de vivenciar situações diversificadas num ambiente prazeroso e afetivamente significativo. Dessa forma, isso só é possível quando na escola especificamente supera-se na prática pedagógica o conceito estigmatizante de que “a criança com deficiência não brinca” e ou “o brincar é uma boa forma da criança com deficiência passar o tempo” (SILVA, 2003 p. 54).

Acrescenta ainda a autora:

Essas crenças podem estar relacionadas com o fato de que o brincar da criança com deficiência pode não corresponder às expectativas das pessoas que consideram que esse brincar não é o esperado. Ou o brincar, muitas vezes, é visto como um benefício para os adultos, no sentido de manter as crianças ocupadas (SILVA, 2003 p. 54).

Nesse sentido, salienta sobre a relevância do brincar para todas as crianças, uma vez que todas as crianças brincam, não importa quão severa seja sua deficiência e reforça a importância dessa atividade para o desenvolvimento e aprendizado do sujeito.

Entretanto, é sabido que a brincadeira acontece num tempo diferenciado da brincadeira de uma criança considerada não-deficiente, sendo mais lentamente para a criança deficiente; entretanto segue a mesma progressão, a mesma etapa de desenvolvimento de uma criança não deficiente.

E nesse sentido, que o papel de mediador do professor se torna notado no sentido de proporcionar os estímulos e às adaptações que se façam necessárias no brincar. Exemplo: brincar de escorregar numa grama com papelão pode ser uma experiência para todas as crianças e em cada deficiência o agir do professor deve ser em auxiliar para que a criança deficiente tenha essa rica vivência lúdica. No caso da criança cadeirante, muitas vezes ela poderá escorregar no colo de um adulto; a criança com deficiência visual pode ser conduzida até o local e auxiliada para a brincadeira, entre outras situações de adaptação.

Para tanto, não tem maior significado do que a compreensão de que essa criança precisa vivenciar todas as emoções do social, participando juntamente com seus colegas das situações lúdicas que a escola propicia. Em contraposição o que não deve acontecer é que, movido pelo conceito equivocado de infância e brincar, muitos profissionais voltados à educação não propiciam um ambiente do brincar entre crianças deficientes e não deficientes. Ainda, devido à falta de mobilidade e de adaptações por parte da escola e dos profissionais envolvidos, muitas vezes a criança não tem liberdade para explorar o meio e brincar com outras crianças.

Aufauvre (apud SILVA, 2003 p.55) ao referir-se à criança com deficiência mental, afirma que suas “brincadeiras se caracterizam pelo atraso na aparição e que possuem menor diversidade. Há então uma dificuldade geral na utilização dos brinquedos, que está relacionada à sua evolução mental”. Nesse sentido, o tempo de assimilação e aprendizado dessa criança é maior de uma criança não deficiente mental, ela fica geralmente longo tempo em imprecisos movimentos, precisando de um tempo maior para explorar e descobrir as possibilidades do jogo e ou do brinquedo.

Silva (2003) afirma que numa discussão semelhante à de Aufauvre, Cunha (1988 e 1992) reforça que a criança deficiente mental pelas dificuldades que apresenta, “tem menor possibilidade de aproveitar as situações a sua volta, de extrair do meio os estímulos provocadores de ação diante do brinquedo” (p.55).

Nesse sentido, muitas vezes, o professor deve intermediar com incentivos e ou remanejamento durante o jogo, de maneira em que a criança possa aproveitar o momento do brincar com satisfação e com aprendizado.

O professor mediador deve constantemente intervir, auxiliar, readequar as situações lúdicas, oferecendo um brincar significativo, satisfatório e adequado às limitações da criança, respeitando as diferenças no coletivo, suas leituras subjetivas do mundo, bem como a própria capacidade individual de ler e agir diante do mundo social exterior.

Assim, o professor e outros profissionais envolvidos, devem auxiliar a criança oferecendo segurança para que essa possa explorar, com autonomia, o ambiente lúdico, através de algumas ações básicas: adequação física e arquitetônica, ou seja, os equipamentos e espaço da escola devem ser adequados à criança durante o brincar; auxílio dos profissionais da escola quando for preciso; adaptações na brincadeira de forma a contribuir para que a criança, independente da sua deficiência desenvolva a vivência do brincar; adequações corporais e de postura da criança de forma que esta fique numa posição satisfatória e adequada.

Destarte, Mello (2007) afirma que:

[...] de dirigente solitário do trabalho pedagógico e controlador das atividades das crianças, passa a ser um mediador competente e intencional da experiência vivida pelas crianças o que implica em disponibilidade e sensibilidade para ouvir e interpretar as linguagens com as quais as crianças exprimem e comunicam a vida, com as quais a vida se exprime e se comunica nas crianças.

É importante que o professor mediador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Ainda, é preciso considerar as necessidades físicas, sociais e afetivas das crianças, atrelada a compreensão do contexto sociocultural na qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, a fim de que tenha suporte teórico-metodológico no trabalho com jogos e brincadeiras em promoção da aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais. (Barbosa, Horn in: CRAIDY E KAERCHER (orgs), 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Os brinquedos não são especiais, mas a seleção deles é.
(CUNHA, 2005)³⁰*

O estudo desenvolvido nesse artigo preocupou-se em desmistificar o conceito equivocado de que a criança deficiente não pode brincar. Ainda, reforçar a idéia de que crianças portadoras de deficiências podem brincar, a princípio, com os mesmos brinquedos da criança não deficiente, uma vez que não precisa ser diferente do irmão, amigo; sendo, contudo, respeitada a sua subjetividade. Exemplo disso é o jogo tradicional da memória, que pode ser um brinquedo para todas as crianças, sendo de que no caso da criança com deficiência visual, deve-se desenvolver a adaptação construindo-o em alto relevo, e no caso do jogo com as letras do alfabeto, pode ser adaptado com o alfabeto Braille e assim sucessivamente.

No entanto, o maior desafio é a superação de conceitos estereotipados e do próprio pré-conceito de que essas crianças não conseguem brincar e se desenvolver. Ainda, vale afirmar que cada criança joga de acordo com o que pode, ou com suas limitações e na ausência de uma habilidade (no caso crianças com deficiência visual, auditiva, motora) substitui com outras habilidades. Assim, a maior compreensão desse texto é o nosso comprometimento e ação em favor da liberdade de a criança se expressar e vivenciar situações diferentes a partir das experiências do social. Para tanto, reforça-se o exercício da escuta e o papel de mediação do professor, em proposta a uma educação que considera que a criança é capaz, competente e tem algo a dizer, claro que no seu modo subjetivo de ser.

REFERÊNCIAS

³⁰ Disponível em [http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2005/guia do brinquedo](http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2005/guia%20do%20brinquedo). (30/09/2005).

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. Rio de Janeiro, RJ Ltc Editora S.A, 1981 trad: Dora Flaksman.

ARAUJO, Karina de Toledo. **Jogo, inteligência e pensamento: a construção de conhecimentos para além do ensino da Educação Física**. UEM, Maringá, 2003 (Dissertação de Mestrado).

AUFAVRE, Marie-Renee. **Aprender a brincar aprender a viver: jogos e brinquedos para a criança deficiente**. Opção pedagógica e terapêutica. São Paulo: Manole, 1993.

BARBOSA, Maria C. S; HORN, Maria G. S. Organização do Espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis. **Educação infantil para que te quero?** Artmed: Porto Alegre, 2001

BRACCIALLI, Lígia M. P; MANZINI, Eduardo José; REGANHAN, Walkiria G. **Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física**. 2007. Grupo de Trabalho: Educação Especial/n.15. UNESP. (p.01-19).

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Impresso na Imprensa Oficial do Estado. Curitiba – Paraná – fevereiro de 2006.

Disponível em [http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2005/guia do brinquedo](http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2005/guia%20do%20brinquedo). (30/09/2005).

GOES, Maria Cecília. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-crítica. In: OLIVEIRA, Marta Kolh et alli (orgs). **Psicologia, educação e as Temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. (p. 95-114).

HUIZINGA, John. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. Ed. Perspectiva (sem data).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

LURIA, LEONTIEV, VIGOSTKY et alli. **Psicologia e Pedagogia**. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Editorial Estampa. Ldra, Lisboa, 1977.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998,

MELLO, Suely Amaral. **A escuta visível**. Texto publicado no Boletim Reggio Children, Janeiro de 1999 e traduzido do original de Carla Rinaldi para uso em sala de aula. 1999. (01-05).

MICHELET, A. **Les outils del'enface: La pédagogie del'a action**. Paris: Delachaux et Niestlè, 1972

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

_____. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas, v. 2 São Paulo: Educação Brasiliense, 1987.

_____. **Experiência e Pobreza**. In: Obras Escolhidas I – Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.114-119

CHALITA, Gabriel. **Histórias de professores que ninguém contou** (mas que todo mundo conhece). São Paulo: Editora Gente, 2004.

FURLAN, Marta Regina. **A Construção do ser criança na sociedade capitalista**. UEM, Maringá, 2003 (dissertação de Mestrado).

KURY, Adriano da Gama. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Organização Ubiratan Rosa, São Paulo, FTD, 2001.

MELLO, Sueli Amaral. **Conceito de Homem, Infância e Educação**: novas perspectivas para a educação infantil a partir dos fundamentos filosóficos marxianos. Artigo apresentado no I Simpósio Internacional em Educação e Filosofia, Marília: Unesp, 2006. File: //D:\textos\texto_12.htm.

OLIVEIRA, Vera B.(org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins, 2001. Tradução de Paulo Bezerra.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.