

Tema
LINGUAGEM

Análise comparativa da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas e de visão normal *Symbolic play in congenitally blind children and children with normal vision: a comparative analysis*

Maria Monteiro Drumond Poyares
Márcia Goldfeld

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo verificar as dificuldades ou diferenças que a deficiência visual, mais especificamente a cegueira congênita, impõe ao desenvolvimento da brincadeira simbólica. São apresentados os dados de uma pesquisa de campo com crianças cegas congênitas e crianças videntes, comparando suas competências quanto à brincadeira simbólica. O grupo de pesquisa consistiu de seis crianças cegas congênitas, estudantes da escola especializada do Instituto Benjamin Constant no Estado do Rio de Janeiro, que não possuem patologias neurológicas graves ou auditivas. As crianças eram do sexo masculino, na faixa etária de 4 a 6 anos e nível socioeconômico baixo. O grupo de controle foi composto de crianças sem comprometimento visual e com as mesmas características das do grupo de pesquisa, objetivando o seu pareamento. No desenvolvimento da brincadeira simbólica, a pesquisa confirmou a expectativa, já que a criança cega congênita estabeleceu uma relação diferente com os objetos e com a condução da brincadeira, em comparação às crianças videntes. Os dados revelaram que a necessidade de manipulação prolongada dos objetos, as constantes perguntas ao adulto sobre seus atributos e o interesse no objeto em si, provocaram uma ruptura na condução da brincadeira. Este fato não foi observado na criança vidente. A análise dos dados permitiu eleger a brincadeira simbólica como importante indicador do desenvolvimento da criança cega e indispensável para múltiplas elaborações.

Palavras-Chave: Cegueira; Linguagem; Brincadeira Simbólica; Educação Especial; Criança.

ABSTRACT

The aim of this work was to investigate the difficulties or differences that visual impairment, more specifically congenital blindness, imposes on the development of symbolic play. The data of a field research with congenitally blind and sighted children are presented here, by comparing their abilities concerning symbolic play. The researched group was made up of six congenitally blind children, with no serious neurological or auditive pathologies, students from the specializ school at the Benjamin Constant Institute, in Rio de Janeiro. The children were all male, between the ages of 4 and 6, and belonged to a socioeconomic low status. The control group was composed of children with no visual impairment and with the same characteristics as those of the researched group, aiming at their matching. Along the development of the symbolic play, the research has confirmed the expectation, as the congenitally blind child established a different relationship with the objects and with the play conduction, in comparison with the sighted children. The data revealed that the need of a prolonged manipulation of the objects, the frequent questions put to the adult about their attributes, and the interest for each object in itself, caused a rupture in the play conduction. This fact was not observed in the sighted child. The analysis of the data has allowed to choose the symbolic play as an important indicator of the development of blind children, and indispensable to multiple elaborations.

Keywords: Blindness; Language; Symbolic Play; Special Education; Child

1. INTRODUÇÃO

O referencial teórico escolhido para abordar este tema situa-se na perspectiva sóciointeracionista que utiliza como base o pensamento de Vygotsky (1998). Segundo essa concepção, a aquisição da linguagem se dá sempre em uma interação social, na qual as brincadeiras ocupam uma função relevante para a criança adquirir o domínio da linguagem.

A perspectiva sóciointeracionista demonstra a importância das relações sociais na aquisição da linguagem e no desenvolvimento infantil, englobando os aspectos emocional, cognitivo e social. Dada a ênfase nas interações sociais, a brincadeira é compreendida como uma das primeiras formas de socialização da criança, sendo, portanto, fundamental na aquisição da linguagem.

Dentre os diversos autores que se aproximam desta perspectiva, os estudos de Sena e Goldfeld (2006) são enfatizados, pois as suas classificações de brincadeiras (psicomotoras, construtivas, plásticas, projetivas - imitação, faz-de-conta e devaneio - e jogos com regras) são utilizadas na análise da pesquisa de campo deste estudo. Para as autoras, a brincadeira exerce uma função essencial na aquisição da linguagem porque através dela a criança aprende a substituir o objeto pelo conceito..

De acordo com Goldfeld e Chiari (2005), a aquisição da linguagem, assim como todos os aprendizados infantis acontecem de forma lúdica. Brincando, a criança adquire e utiliza conceitos e, ao mesmo tempo, a brincadeira incorpora características mais complexas de acordo com o desenvolvimento lingüístico da criança. Ou seja, o desenvolvimento da linguagem e da brincadeira são interdependentes (GOLDFELD e CHIARI, 2005, p. 78).

A valorização da brincadeira como um espaço de desenvolvimento da socialização e, portanto, de aquisição da linguagem, já fora destacado e explicitado por Vygotsky (1998). Para ele, a criança desenvolve-se brincando, descobre seu papel na sociedade e reconhece a realidade em que vive através desta atividade. Para o autor, na fase em que a brincadeira se manifesta, a criança está envolvida em um mundo ilusório e imaginário. Entretanto, este mundo, ainda que ilusório e imaginário, permite a apreensão do mundo real, inserindo a criança em um contexto social e a capacitando para desempenhar suas faculdades cognitivas.

Portanto, a brincadeira, enquanto uma das primeiras atividades sociais da criança, possui uma função fundamental não só na aquisição da linguagem, mas também no desenvolvimento cognitivo e a ela solidário.

Para Kishimoto (2002), o brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. O que faz a criança desenvolver seu poder combinatório não é a aprendizagem da língua ou da forma de raciocinar, mas as oportunidades que têm de brincar com a linguagem e o pensamento .

De acordo com a autora, através da brincadeira a criança não apenas adquire o domínio da linguagem e do pensamento, como também aprende as regras e valores que compõem o universo cultural do qual faz parte. Os papéis e funções sociais são assim transmitidos para a criança desde cedo. Também nas brincadeiras mais tradicionais, como relata Kishimoto (2002), a criança aprende a ocupar um lugar na sociedade. Assim, a perspectiva sóciointeracionista considera que a aquisição

da linguagem se dá em um contexto social a partir de interações verbais, que são elas também interações sociais.

Goldfeld (2004) elaborou uma classificação das brincadeiras em: psicomotoras, construtivas, plásticas, projetivas (imitação, faz-de-conta e devaneio) e jogos com regras. Essa classificação das brincadeiras é relacionada ao grau de complexidade da atividade, portanto, são atribuídas faixas etárias para o início da ocorrência de tais brincadeiras. As brincadeiras psicomotoras surgem desde o início do nascimento, enquanto as construtivas e as plásticas se manifestam a partir de 1 ano de idade.

As brincadeiras projetivas são de três tipos: a imitação de situações vivenciadas, através da qual a criança começa a separar o significado do objeto (utiliza os objetos com outros significados), isolando os acontecimentos em cenas, que se apresenta em torno de 1 ano; a brincadeira de faz-de-conta, que ocorre a partir de 2 anos e meio aproximadamente, nela a criança já efetua a separação significado/objeto e coloca as cenas em seqüência, ou seja, já constitui uma história, uma narrativa através de sua imaginação; e o devaneio, que é também uma brincadeira de ordem imaginária, na qual a criança prescinde de objetos e da exteriorização da fala, trata-se de um diálogo consigo mesmo, a fala interior.

Já os jogos com regras são as brincadeiras mais complexas e, por isso, aparecem mais tardiamente: os jogos com regras simples a partir de 3 anos e os com regras complexas a partir dos 6 anos (GOLDFELD, 2004). Ainda segundo a autora, a estreita relação entre a brincadeira e a aquisição da linguagem advém do fato de que a criança vai, paulatinamente, da aquisição do domínio manipulativo do objeto (brinquedo), até a substituição deste por conceitos (palavras).

Nos jogos psicomotores e de construção, a criança aprende a manipular os objetos, agindo sobre eles, executando ações com eles, obedecendo, portanto, a uma necessidade perceptiva imediata. Em seguida, nas brincadeiras projetivas, a criança começa a imitar com os brinquedos situações vivenciadas por ela, presentes em sua lembrança. Já nas brincadeiras projetivas de faz-de-conta, a criança utiliza a imaginação, podendo prescindir do objeto.

A separação entre o objeto e seu significado já ocorre na imitação, mas no faz-de-conta a separação já está tão consolidada a ponto de não mais necessitar do objeto. Neste sentido, Kishimoto (2002) afirma que as brincadeiras de faz-de-conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama. Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição dos significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo.

Importa indagar de que modo se efetua as relações entre a aquisição da linguagem, a evolução das brincadeiras e a interação social na criança cega. Na criança vidente, observa-se que estes três aspectos estão estreitamente relacionados, sendo quase interdependentes. Contudo, nas crianças cegas, sobretudo naquelas que já nasceram sem a visão, as primeiras etapas deste processo que se inicia na brincadeira (manipulação de objetos, que envolve a percepção imediata deste, inclusive a visual) podem ser comprometidas pela deficiência visual, incidindo sobre o desenvolvimento posterior do processo (o domínio narrativo sobre o objeto, ou seja, a capacidade de substituir este por palavras).

Segundo Hoffmann (1999), a deficiência visual é caracterizada pela anulação ou pelo sério comprometimento da captação das informações ambientais pelo canal perceptivo da visão, categorizando as pessoas em cegas ou com baixa visão respectivamente. Esta impossibilidade ou

dificuldade visual provoca profunda e extensa problemática que não está restrita aos limites anatômicos do olho, mas envolve cumulativamente os aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos do indivíduo.

Entretanto, é preciso considerar que os cegos congênitos terão uma maior dificuldade do que aqueles que perderam a visão em uma etapa posterior (principalmente após os cinco anos), pois estes últimos podem ainda ter na memória alguns dados relevantes para a apreensão da realidade e podem também já ter adquirido algumas das aptidões necessárias ao desenvolvimento da brincadeira simbólica.

Para Bishop (2002), o principal acervo de informações disponíveis referentes ao aprendizado da linguagem em crianças cegas advém de pesquisas levadas a cabo pelos médicos em seu campo de atividades, o que nem sempre atende aos questionamentos e necessidades de informações específicas acerca do desenvolvimento da linguagem em pessoas com deficiência visual. Segundo Amiralian (1992), do ponto de vista médico e educacional, os indivíduos possuidores de problemas no órgão da visão, são denominados deficientes visuais (DV). Os deficientes visuais, por sua vez, formam dois grupos distintos, a saber: os cegos e os de visão subnormal ou baixa visão.

Na definição médica, as pessoas cegas são consideradas portadoras de uma perda sensorial - a ausência da visão - que causa uma limitação perceptiva, ou seja, as restringe quanto às possibilidades de apreensão do mundo externo e interfere em seu desenvolvimento, aprendizagem e ajustamento às situações comuns da vida cotidiana.

A pessoa cega é aquela que é totalmente desprovida do sentido da visão ou que tem somente percepção de luz sem projeção. A baixa visão é aquela em que o indivíduo tem a acuidade visual menor do que a normal, mesmo usando recursos óticos, para perto ou para longe (BARRAGA, 1985).

No estudo da cegueira devemos considerar dois grupos distintos: os cegos congênitos e os com cegueira adquirida. Os primeiros necessitam de um processo de reorganização perceptiva, exigida desde o nascimento e neste trabalho daremos ênfase à cegueira congênita.

A pessoa cega congênita estrutura seu ego e organiza sua cognição a partir da audição, do tato, da sinestesia, do olfato e da gustação e, portanto, difere daquela que perdeu a visão após seu desenvolvimento já ter ocorrido. Esta última, pode reter uma estrutura de referência visual útil, possibilitando a utilização de memória visual.

Grande quantidade da informação que a maioria das crianças apreende é atingida acidentalmente pelo sentido visual (MARTIN e BUENO, 2003). A visão proporciona maior quantidade e mais refinada informação num período de tempo mais curto que qualquer outro sentido. Considera-se que a visão é o mediador entre todas as outras informações sensoriais, estabilizando a interação da criança com seu meio (BARRAGA, 1985).

A cegueira não é um obstáculo para o desenvolvimento lingüístico, mas tampouco o favorece. É a relação com os adultos e o mundo exterior que vai estimular ou não este desenvolvimento. A criança cega possui as mesmas condições para a aquisição da linguagem que a criança de visão normal, no entanto, a primeira necessitará de um maior apoio e estímulo no que se refere a conceituação e contextualização das palavras, na medida em que a visão facilita essas aquisições.

Em um mundo sem imagens torna-se complexo para a criança cega dar nome aos objetos, fazer conhecer seus sentimentos e combinar palavras no processo que conduz à construção da linguagem

oral. A falta de visão estimula a criança cega a usar as palavras como substitutas de coisas que não vê. Por outro lado, a falta de visão torna muitas palavras sem significado ou lhes dá um significado diverso.

A formação de conceitos e todas as funções cognitivas decorrentes constituem um sério problema para os cegos congênitos, pois estes têm de construí-los a partir dos outros sentidos. Barraga (1985) afirma que quem não tem visão requer mais tempo para formar conceitos abstratos. Entretanto, não existe evidência que indique que a natureza e a qualidade da organização cognitiva seja diferente entre cegos e aqueles que enxergam.

As dificuldades e/ou as diferenças que foram encontradas e que estão associadas às crianças cegas não conduzem, inevitavelmente, a alguma incapacitação lingüística definitiva. Há crianças cegas que desenvolvem com sucesso a sua linguagem, ainda que através de uma intensa intervenção do adulto. Portanto, é lógico que a ausência de visão não representa obrigatoriamente a causa de um grave problema de linguagem.

Mas é fundamental que se compreenda o papel da visão como facilitador do processo de aprendizagem da linguagem e compreender que na ausência da visão é fundamental oferecer condições mínimas e adequadas para que a criança cega supere estes entraves na sua fase mais tenra, evitando futuras defasagens.

Neste sentido, Hueara et al. (2006) realizaram uma pesquisa com quatro crianças de quatro a sete anos, com diagnóstico de deficiência visual (baixa visão ou cegueira), sendo que algumas delas com outros problemas orgânicos associados. A maioria freqüentava pré-escola; e várias crianças eram caracterizadas por alterações no desenvolvimento e/ou apresentavam dificuldades escolares. A pesquisa teve como objetivo descrever modos de brincar de crianças com deficiência visual na situação específica de brincadeira de faz-de-conta, enfocando a construção de conhecimentos.

Segundo Hueara et al. (2006), os episódios permitiram evidenciar diferentes capacidades das crianças participantes, mostrando que o reconhecimento de objetos pela criança cega não depende apenas do tato. A exploração tátil leva ao reconhecimento de atributos e propriedades dos objetos, confirmados pelos adultos.

Ainda de acordo com os achados de Hueara et al. (2006), na situação de brincadeira, as histórias criadas evidenciaram o domínio e aplicação de muitos conhecimentos do cotidiano, bem como a presença de capacidades tais como atenção sustentada, raciocínio lógico e elaboração de narrativas coerentes. A análise dos episódios permitiu identificar a situação de brincar de faz-de-conta como importante indicador do desenvolvimento infantil, no caso das crianças com deficiência.

As autoras afirmam que: "Durante a brincadeira, as crianças revelaram competências que normalmente não eram reconhecidas nas atividades cotidianas, e em diferentes modos de avaliação mais dirigida".

2. MATERIAL E MÉTODOS

Os sujeitos estudados constaram de dois grupos: grupo de pesquisa e grupo de controle. Para o grupo de pesquisa foram selecionadas seis crianças cegas congênitas, na faixa etária entre 4 e 6 anos, integrantes da Educação Infantil da Escola do Instituto Benjamin Constant, que não possuíssem patologias neurológicas graves ou auditivas, de acordo com dados clínicos observados por técnicos do referido Instituto, nível sócioeconômico baixo, do Estado do Rio de Janeiro. Os

componentes foram do sexo masculino, uma vez ser esta a população disponível em função das características preditas.

O grupo de controle foi constituído de crianças sem queixa de comprometimento visual ou problemas neurológicos graves ou auditivos, estudantes da Educação Infantil da Rede Pública Municipal, na faixa etária entre 4 e 6 anos, do sexo masculino, com o mesmo número de componentes do Grupo de Pesquisa, objetivando o seu pareamento. A diferença máxima de idade apresentada por cada criança pareada foi de 4 meses; nível sócioeconômico baixo, do Estado do Rio de Janeiro.

Os brinquedos oferecidos eram os mesmos para todas as crianças. Estes foram selecionados com o objetivo de suscitar situações vivenciadas no cotidiano e foram dispostos na sala de modo aleatório e agrupados por tipo. Continham, ainda, sempre que possível, características táteis o mais similar possível dos objetos reais, visando facilitar seu reconhecimento pelas crianças cegas.

Tipo de brinquedos oferecidos: (a) meios de transportes: carros, aviões, motos, helicópteros; (b) animais: cavalos, ratos, pássaros, cobras, insetos, cachorros, gatos; (c) bonecos em miniatura: adultos masculino e feminino, jovens, crianças e bebês; (d) utensílios e aparatos domésticos: de cozinha, sala, banheiro, quarto; (e) alimentos: frutas, legumes; (f) mobiliário de casa e jardim: camas, mesas, berços; (g) vestuário e acessórios para bonecos; entre outros.

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa

Cegos Congênitos		Videntes	
A1	4 anos	A2	4 anos e 2 meses
B1	4 anos e 3 meses	B2	4 anos e 5 meses
C1	4 anos e 3 meses	C2	4 anos e 6 meses
D1	4 anos e 7 meses	D2	4 anos e 8 meses
E1	5 anos e 1 mês	E2	5 anos e 3 meses
F1	6 anos	F2	6 anos e 4 meses

A coleta de dados das crianças foram registradas por filmadora digital, em situação de brincadeira com um adulto interlocutor. As filmagens foram realizadas individualmente com cada criança, tendo sempre o mesmo adulto interlocutor, ou seja, o fonoaudiólogo do Instituto Benjamin Constant.

O tempo de gravação de cada um foi em torno de dez minutos, em função do tempo de atenção compartilhada, ou seja, de interação, apresentado por cada criança. A escolha dos brinquedos foi realizada inicialmente pela criança, de acordo com a sua vontade, ou proposta pelo interlocutor, caso a mesma não conseguisse iniciar a brincadeira. A partir da gravação, foi feita transcrição do discurso de cada criança, segundo os critérios sugeridos por Koch (2003), em Anexo 1.

O registro da análise da brincadeira foi realizado de acordo com as etapas aquisitivas, sugeridas por Sena e Goldfeld (2006). Os dados colhidos nos dois grupos foram comparados entre si e correlacionados com a literatura existente. Para análise dos dados foram consideradas seis crianças cegas congênitas e seis crianças videntes.

3. RESULTADOS

Tabela 1 - Forma de Brincadeiras

	Cegos	Videntes
	n.º	n.º
Simbólica – imitação de situação vivenciada (cenas isoladas)	4	3
Simbólica – faz-de-conta, com mediação (presença de fantasia)	2	3
Simbólica – faz-de-conta, sem mediação (presença de fantasia)	0	0
Quebra da seqüência por interesses específicos	6	0

Tabela 2 – Relação com os objetos

		Cegos	Videntes
		n.º	n.º
Reconhecimento	Brinquedos reconhecidos	0	5
	Brinquedos não-reconhecidos	6	1
Significado	Atribuição de diferentes significados aos objetos	5	3
	Não separa objeto/significado	1	3
Manipulação	Prolongada e direcionada aos atributos do objeto	5	0
	Rápida e direcionada à brincadeira	1	6

Tabela 3 – Escolha de temas e papéis

	Cegos	Videntes
	n.º	n.º
Ficção		
Super-Heróis	0	1
Cotidiano		
Relacionadas às condições fisiológicas de higiene, sono, e alimentação	5	0
Pai e mãe	1	0
Mocinho X Vilão	0	1
Bombeiro	2	2
Médico	2	1
Churrasco	1	1
Carrinho, moto e outros	2	1
Namoro homem/mulher	0	1
Relacionadas à morte, assaltos, atropelamentos e violência	0	5

4. DISCUSSÃO

Todas as crianças utilizaram a brincadeira simbólica. Como podemos observar na Tabela 1, nos videntes, 50% (3/6) estavam no faz-de-conta com mediação, enquanto nas crianças cegas este

número foi da ordem de 33% (2/6). Nenhuma criança utilizou a brincadeira simbólica sem mediação do adulto. Na etapa de imitação de situação vivenciada, encontramos 67% (4/6) de crianças cegas e 50% (3/6) de crianças videntes. Somente as crianças cegas apresentaram quebra da seqüência, na ordem de 100% (6/6).

No reconhecimento do brinquedo (Tabela 2), 100% (6/6) das crianças cegas não o realizaram de imediato, enquanto somente 17% (1/6) das crianças videntes não o fizeram. Oitenta e três por cento (5/6) das crianças cegas fizeram a separação objeto x significado, enquanto 50% (3/6) das crianças videntes o fizeram. Todas as crianças (6/6) videntes manipularam o objeto rapidamente e de forma direcionada à brincadeira, em oposição a 83% (5/6) das crianças cegas, que o fizeram prolongadamente, ou seja, demandaram mais tempo na análise manipulativa do mesmo. Este manuseio era direcionado ao reconhecimento do objeto em si e não ao conteúdo simbólico da brincadeira, como nas crianças de visão normal.

Como verificado na Tabela 3, somente 17% (1/6) das crianças videntes apresentaram a ocorrência de tema e papel relacionado à ficção e 83% (5/6) temas e papéis do cotidiano. Do total, 83% (5/6) das crianças concentraram-se em temas relacionados à violência, mortes etc. Cem por cento (6/6) das crianças cegas concentraram seus temas e papéis no cotidiano e 83% (5/6) relacionadas, principalmente, às condições fisiológicas de sono, alimentação e higiene.

No tocante à análise da brincadeira, todas as crianças dos dois grupos pesquisados encontram-se na etapa da brincadeira simbólica, seja de imitação ou de faz-de-conta. Segundo Kishimoto (2002), as brincadeiras de faz-de-conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama. Somente 50% de crianças videntes e 33% de crianças cegas encontram-se nessa posição, conforme apresentado na Tabela 1, estando, portanto, na etapa adequada para sua idade.

Observamos que no mundo do faz-de-conta, tanto as crianças cegas como as videntes do grupo estudado, geralmente, não tomam a iniciativa e a condução da brincadeira fica dependente do adulto. Neste momento, o adulto tem papel fundamental, atuando na zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky 1998), incentivando e muitas vezes conduzindo a criança no mundo imaginário.

Os episódios mostraram alguns recursos como gestos, vocalizações e posturas utilizadas pelas crianças para representação de papéis, atribuição de significados a objetos e criação de um ambiente de faz-de-conta e de fantasia. Através da narrativa, a criança, com apoio nos brinquedos, construiu a história em situação imaginária. São atitudes que evidenciaram capacidades de simbolização e imaginação, já dissertados por Kishimoto (2002); Vygotsky (1998); Goldfeld (2003) e outros.

Sessenta e sete por cento de crianças cegas e 50% de crianças videntes situaram-se na etapa anterior, ou seja, simbólica-imitação de situação vivenciada. Neste momento, a criança, na brincadeira, representou através de cenas isoladas suas vivências do dia-a-dia. O brinquedo, conforme Kishimoto (2003), estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Neste momento, o brincar é uma memória de algo que realmente aconteceu, não uma situação imaginária.

O fato da maior parte das crianças dos dois grupos estarem em um estágio anterior ao esperado para suas idades denota, conforme Vigotsky (1998), Kishimoto (2002), Goldfeld e Chiari (2005), Morato (1996), e outros, a importância dos processos lingüísticos na ampliação das possibilidades de elaboração do plano imaginário do brincar, mostrando a interdependência entre linguagem e brincadeira.

Verificamos em nossa pesquisa que, apesar de as crianças cegas vivenciarem brincadeira simbólica de faz-de-conta, o desenvolvimento fica bem mais lento, em função da necessidade de manuseio dos objetos para reconhecimento. Esta atividade de manuseio desloca a atenção e o

pensamento da brincadeira em direção à necessidade de exploração do objeto. Nestes momentos há uma quebra de seqüência da brincadeira, que pode ser verificada pelas sucessivas interrupções. O tempo da brincadeira pára e é preenchido pelo objeto em si.

Na relação com os objetos, as seis crianças cegas necessitaram de uma manipulação mais detalhada e demorada na tentativa de reconhecê-los. É uma característica do cego na compreensão do mundo que o rodeia, quando o reconhecimento visual é substituído pelo tátil e pela linguagem do outro, que, através de suas explicações, esclarece sobre a qualidade dos objetos. A análise tátil, por si só, demanda mais tempo e é parcial, analítica e fragmentada, carente de conteúdo globalizante.

Devido à cegueira, muitos brinquedos estruturados não foram reconhecidos pelas seis crianças cegas, assumindo, assim, a função de brinquedo não-estruturado. Outras vezes, ainda, foram necessárias explicações a respeito do objeto e seus atributos, para sua utilização como brinquedo estruturado.

Conforme Amiralian (1997); Martin e Bueno (2003) e outros, as crianças cegas dependem do adulto interlocutor para receber uma descrição do mundo que as rodeia. Na brincadeira, esta interação também assumiu a função de descrição e nomeação dos objetos.

Ainda conforme Hueara et al. (2006), verificamos a necessidade de intensa participação do adulto para confirmar a propriedade e atributo dos objetos.

Em oposição a este resultado encontrado, as seis crianças videntes manipularam os objetos rapidamente, direcionando-os à brincadeira. Como exemplo, a criança D1, na tentativa de encontrar a moto para dar continuidade à sua brincadeira, se depara com outros brinquedos e se perde em seu reconhecimento tátil.

Podemos ainda verificar que a cegueira não influencia negativamente para que a criança faça a separação objeto x significado. Observa-se, através do número expressivo de cinco crianças cegas, que as mesmas executaram esta atividade com propriedade. Já nas crianças videntes, a ocorrência é menor, ou seja, três. Esta diferença talvez seja porque na falta da visão, os objetos podem ser substituídos por outros com maior facilidade. Na condição visual normal torna-se mais atrativo procurar o próprio objeto, dentre tantos oferecidos. Neste caso, concordamos com Goldfeld (2003) e Kishimoto (2002) sobre a importância da brincadeira na aquisição do domínio manipulativo do objeto até a substituição deste por conceitos.

Quanto aos temas e papéis, detectamos em cinco crianças videntes a escolha de temas relacionados à violência. As mortes, atropelamentos, assaltos etc., foram uma constante. Para Vygotsky (1998) e Kishimoto (1996), as crianças reproduzem, através da brincadeira, suas vivências de mundo e conforme Hueara et al. (2006), evidenciaram domínio e aplicação de conhecimento do cotidiano.

Podemos inferir que, para essas crianças a violência faz parte de seu cotidiano. Somente uma criança vidente apresentou tema relacionado à ficção, provavelmente por ter acesso a super-heróis, captados através de TV, DVD, filmes, brinquedos e objetos do universo infantil relacionados a esse tema. Nas crianças cegas, o tema e papel de maior ocorrência estava relacionado às condições fisiológicas de higiene, sono e alimentação, conforme demonstrado por cinco crianças na Tabela 3.

Duas crianças, C1 e E1, reeditaram situações diárias de alimentação e sono. Estas situações de vivência primária, ligadas ao próprio corpo, indicam que suas experiências são mais viscerais. Nos cegos, o tema de violência ocorreu somente em uma criança, mesmo assim, numa situação bem mais amena que nos videntes. Observa-se, então, um contraste muito intenso entre cegos e videntes, provavelmente devido às limitações de experiências de vida impostas pela cegueira.

Para Vygotsky (1998) e Kishimoto (2002), a atividade da criança na brincadeira, ainda que vivenciada em um mundo ilusório e imaginário, permite a compreensão do mundo real. A criança reedita suas vivências numa tentativa de compreender a realidade. Isto posto, é possível compreender a limitação que a visão impõe às crianças cegas.

5. CONCLUSÃO

Os resultados do presente estudo, embora não permitam generalizações, em função do número reduzido da amostra, evidenciaram importantes aspectos acerca da linguagem de crianças cegas congênitas na criação de brincadeiras simbólicas. Levantamos a hipótese de que o fato das crianças de nossa pesquisa freqüentarem escola especializada para deficientes visuais propiciou uma educação adequada ao seu desenvolvimento, reduzindo sobremaneira, suas defasagens nos vários aspectos evolutivos.

No desenvolvimento da brincadeira simbólica, a pesquisa evidenciou que a criança cega congênita estabeleceu uma relação diferente com os objetos e com a condução da brincadeira, em comparação às crianças videntes. Nossos dados revelaram que a necessidade de manipulação prolongada dos objetos, as constantes perguntas ao adulto sobre seus atributos e o interesse no objeto em si provocaram uma ruptura na condução da brincadeira. Este fato não foi observado na criança vidente. Uma vez mais constatamos a importância do adulto, como parceiro mais competente, para dar significado aos objetos e situações.

Na forma da brincadeira, apesar dos dois grupos apresentarem resultados equânimes, verificamos que as crianças estão em uma etapa anterior ao esperado para suas idades, pois o desejado era que todas já estivessem na brincadeira do faz de conta.

A brincadeira simbólica apresentou-se como meio de grande importância na interação social, assim como mediadora do processo de aprendizagem desta população. A análise dos dados permitiu eleger a brincadeira simbólica como importante indicador do desenvolvimento da criança cega e indispensável para múltiplas elaborações.

No que se refere ao tema, observamos que as crianças cegas limitam-se principalmente aos relacionados às condições fisiológicas de higiene, sono e alimentação. Demonstram, dessa forma, uma limitação das experiências de vida.

Acreditamos que os dados e reflexões aqui apresentados devam ser ampliados e sirvam de estímulo para novas investigações, já que a área da deficiência visual é tão pouco abordada pela Fonoaudiologia.

ANEXO 1

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DO CORPUS (KOCH, 2003)

1. Fala da criança sublinhada
2. () - incompreensão do que se ouviu
3. (hipótese) - hipótese do que se ouviu
4. / - palavra incompleta
5. LETRA MAIÚSCULA - entonação enfática
6. a:: u::: - prolongamento de vogal e consoante
7. si-la-ba-ção - quando a fala é silabada
8. ? - interrogação
9. ... - pausa

10. ((letra minúscula)) - comentários do transcritor
11. - comentário - - comentários que quebram a seqüência temática da narrativa
12. [- ligando duas frases - simultaneidade de vozes
13. *gestos* - gestos espontâneos / domésticos
14. * * - incompreensão do gesto
15. " " - cantando

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. Compreendendo o cego através do procedimento de desenhos-estórias: uma abordagem psicanalítica da influência da cegueira na organização da personalidade, *Boletim de Psicologia*. Tese (Doutorado). São Paulo: IPUSP, 1992.

BARRAGA, N. C. *Disminuidos visuales y aprendizaje*. Madrid: Ed. ONCE, 1985.

BISHOP, M. *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

GOLDFELD, Márcia. Desenvolvimento infantil. In: *Fundamentos em fonoaudiologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Sobre uma fonoaudiologia inserida no bilingüismo e baseada no sociointeracionismo, *Informativo Técnico-Científico Espaço*, Rio de Janeiro: INES, n. 22, p. 70, jul./dez. 2004.

GOLDFELD, Márcia; CHIARI, Brasília Maria. O brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos, *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 17, n. 1, p. 77-88, jan./abr. 2005.

HOFFMANN, S. B. Dificuldades no desenvolvimento motor e a orientação e mobilidade da criança cega, *Revista Perfil*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 38-41, 1999.

HUEARA, Luciana et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades, *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, vol. 12, n. 3, set./dez., 2006.

KISHIMOTO, M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1994.

_____. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Thomson, 2002.

KOCH, I.G.V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

MARTIN; BUENO. *Deficiência visual – aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003.

MORATO, Edwiges Maria. *Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus, 1996.

SENA, Rogéria; GOLDFELD, Márcia. Brincadeira de faz-de-conta com enfoque em crianças surdas: uma revisão de literatura. In: FROTA, Silvana; GOLDFELD, Márcia. *Enfoques em audiologia e surdez*. São Paulo: AM3 Artes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Maria Monteiro Drumond Poyares é fonoaudióloga do Instituto Benjamin Constant (IBC),RJ; mestre em Fonoaudiologia, área da Linguagem/Deficiência Visual, pela Universidade Veiga de Almeida (UVA),RJ e especialista em Psicomotricidade. E-mail: mariapoyares@yahoo.com.br

Márcia Goldfeld é professora adjunta do Mestrado Profissionalizante em Fonoaudiologia da Universidade Veiga de Almeida (UVA),RJ; professora adjunta do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutora em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: goldfeld@uninet.com.br