

A FUNÇÃO DO BRINCAR PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

THE FUNCTION OF PLAY FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Michele Cristina de Sousa PEDROSO^{1:2}

¹Graduada em Psicologia pela FHO|UNIARARAS desde 2006 e atualmente Psicóloga Clínica no Departamento de Saúde da Prefeitura de Conchal, em Clínica Particular, Psicóloga na APAE de Conchal e Professora convidada na Pós-Graduação em Educação Especial da UNAR. Especialista em Clínica pelo CEFAS – Centro de Formação e Assistência à Saúde de Campinas.

²Trabalho apresentado para à conclusão de curso da FHO|Uniararas, como parte da integrante da avaliação do curso de Psicologia. Orientadora: Profa. Ms. Melissa Picchi Zambon.

Autor responsável: Michele Cristina de Sousa Pedroso. Endereço: Av. Ferdinando Pietro Pavan, n. 100, Jardim Costa Verde – Condomínio Reserva das Araras - Bloco C - Apto. 23. Araras – SP. CEP: 13606-238. E-mail: michele_psico@hotmail.com

RESUMO

Na Psicologia existem poucas referências sobre a brincadeira entre crianças com deficiência. O objetivo geral desta pesquisa foi identificar a importância do brincar para estas crianças em seus aspectos psicológicos, que evidenciam vantagens para o seu desenvolvimento físico, social e emocional, através de uma pesquisa bibliográfica em artigos, livros e textos científicos. Ao se desenvolver, a criança passa do experienciar para o pensar e nesta transição a brincadeira é fundamental. Através dela adquire-se a experiência necessária para o desenvolvimento sensorial, motor, perceptual, cognitivo, afetivo e cultural. O ato do brincar também facilita o processo de aprendizagem, já que por meio dele a criança explora seu corpo e seu ambiente. As crianças com deficiência, no entanto, muitas vezes são privadas de brincar. Essas privações são embasadas em crenças de que a criança com deficiência não consegue brincar e de que esta atividade é apenas uma forma de passar o tempo. No entanto, toda criança é capaz de brincar, não importando quão severa é a sua deficiência. O ato lúdico auxilia em seu desenvolvimento saudável e através dele, deixa-se de lado a deficiência e lembra-se de que ela é uma criança. O psicólogo, em sua prática, deve mobilizar-se para que o direito de brincar da criança com deficiência se cumpra. Assim, esta pesquisa levantou evidências de como o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança com deficiência, bem como indicou meios para garantir tal prática.

Palavras-chave: brincadeira, deficiência, desenvolvimento, direitos.

ABSTRACT

In Psychology few references exist on playing between children with deficiency. The general objective of this research was to identify the importance of playing for these children in their psychological aspects, that evidence advantages for their physical, social and emotional development, through a bibliographical research in scientific articles, books and texts. When develop itself, the child passes from experience to think and in this transition playing is basic. Through it is acquired the necessary experience for sensorial, motor, perceptual, cognitive, affective and cultural the development. The act of playing also facilitates the learning process, since through it the child explores its body and its environment. The children with deficiency, however, many times are private of playing. These privations are based in beliefs of that the child with deficiency can't play and that this activity is only a form to pass the time. However, all child is capable to play, with no importance for how severe is its deficiency. The playful act assists in its healthful development and through it, the deficiency is left away and remembers of that it is a child. The psychologist, in its practical, must mobilize itself so that the child with deficiency right to play fulfills. Thus, this research raised evidences of how playing is basic for the child with deficiency development, as well as indicated ways to guarantee such practical.

Key words: playing, deficiency, development, rights.

O BRINCAR E A DEFICIÊNCIA

A concepção de deficiência tem variado conforme cada época e sobre ela influem conhecimentos, os valores sociais e as ideias que prevalecem sobre o Homem, além de ocorrer o julgamento moral que advém da condição física e da projeção para a classificação médica, há o acarretamento da alienação e da exclusão (ENUMO, 1998).

O conceito de deficiência remonta ao momento da loucura tida como uma forma geral das várias formas de desatino e estupidez, sob as quais os indivíduos eram tratados indiscriminadamente, levando-se em conta a comparação entre as concepções de anormalidade e da natureza humana. Isso fez com que ocorresse a oscilação entre a assistência e a repressão, entre os séculos XVI e XIX (FOUCAULT, 1978; PERRON, 1971; PESSOTTI, 1981,1984 apud ENUMO, 1998, p. 348).

Já na primeira metade do século XX as pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, que eram produzidas no início do desenvolvimento, sendo dificilmente modificadas posteriormente. (...) o distúrbio era um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção. No fundo desta perspectiva jazia uma concepção determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseava qualquer tipo de aprendizagem (MARCHESI e MARTÍN, 1995, p. 7).

Essa concepção organicista trouxe duas consequências importantes. A primeira foi a necessidade de detectar precisamente o distúrbio, dando forças gigantescas ao desenvolvimento dos testes de inteligência, que mensuravam e delimitavam os diversos níveis de atraso mental. E a segunda nasce da conscientização e necessidade de uma atenção educacional especial, que fosse distinta e separada da instituição escolar regular, assim surgem às escolas de educação especial (MARCHESI e MARTÍN, 1995, p. 7). Essas instituições possuíam um sistema multidimensional, que se compunha de aspectos conceituais, metodológicos e políticos, tentando aproximar-se o máximo possível de ambientes educacionais normais (SILVA, 2003, p. 42), ou seja, ignoravam as peculiaridades de cada pessoa.

No início da década de 50 o termo “excepcional” surge e se fortalece para tentar encontrar uma adequação que se referisse à ideia de classificar um déficit ou uma deficiência, tornando-se um termo predominante nas décadas de 70 e 80 em diversos contextos geográficos (AMARAL, 1996). Logo, a visão sobre a deficiência modifica-se de uma causa orgânica para um fenômeno próprio de cada pessoa, a qual dá enfoque aos processos de aprendizagem, a partir dos anos 60 e mais particularmente nos anos 70, com um movimento de enorme força, no qual há considerações de diversos campos, como a medicina, a psicologia e a educação que impulsionaram uma nova concepção da deficiência e da educação especial (MARCHESI e MARTÍN, 1995).

Com isso, a deficiência fundamentada na resposta intelectual, deixa de ser uma categoria com perfis clínicos estáveis e, “o sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos (...)” (MARCHESI e MARTÍN, 1995, p. 9). A deficiência deixa de ser uma doença incurável e traz possibilidades para que esta seja vista como um detalhe, mas um detalhe que faz toda diferença e promove uma mudança na forma de olhar o sujeito. Por isso, no contexto atual Amaral (1996) propõe que seja utilizado o termo “pessoa com deficiência”, visto que adjetivos acabam se tornando substantivos, como é o caso de “o deficiente”. Essa nova designação “recupera a pessoa como ‘sujeito da frase’; coloca a deficiência não como sinônimo da pessoa (...); tem caráter mais descritivo que valorativo e, finalmente, sublinha a unicidade do indivíduo” (AMARAL, 1996, p. 5).

A partir da modificação da concepção de deficiência, da visão determinista para uma visão mais ampla, segundo a qual a incapacidade é definida socialmente, a pessoa com necessidades especiais ganha a possibilidade de ser educada. Desta forma, a criança com deficiência ganha um novo recurso que é a implantação dos jogos e brinquedos que começam a ser utilizados nas instituições de educação especial, visto que apresentam cores, dimensões e formas que os tornam tanto atraentes quanto educativos (SILVA, 2003).

Assim, inicia-se na década de 60 um enorme movimento em diferentes países, em

benefício da integração educacional de alunos com algum tipo de deficiência (MARCHESI e MARTÍN, 1995). Esse movimento tem como objetivo reivindicar condições educacionais adequadas para todos os alunos com deficiência dentro do ensino regular, em que são preparados para se adaptarem à escola, não havendo necessariamente uma perspectiva de mudança por parte da escola para acomodar a diversidade de cada aluno (MARCHESI e MARTÍN, 1995; MITTLER, 2003). Atualmente, com a Declaração de Salamanca, em 1994, que postula que toda pessoa com deficiência tem o direito à educação e deve ser parte integrante do sistema educacional (ONU, 1994), surge o movimento de inclusão que, implica uma reforma radical nas escolas em torno do currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

O conceito de inclusão faz com que se pense exclusivamente nas diferentes origens da aprendizagem e das dificuldades de comportamento, modificando-se a ideia de “defeito” que centraliza na criança as origens da dificuldade para a de um “modelo social”, que preconiza uma sociedade mais tolerante e assertiva à participação da pessoa com deficiência no universo coletivo (MITTLER, 2003). Mas o que se vê na prática é que a sociedade e as instituições, que se baseiam nas diversas concepções de deficiência, ainda oprimem e incapacitam as pessoas com deficiência, construindo obstáculos atitudinais que impedem a participação total por meio da discriminação (MITTLER, 2003). Isso faz com que fique cada vez mais a margem do processo caracterizando e solidificando a exclusão.

Na década de 90 a Organização Mundial da Saúde (OMS) promove grandes saltos qualitativos que se referem à necessidade de distinção entre doença e deficiência, sendo esta última consequência com sequelas de uma doença (AMARAL, 1996). Outra grande contribuição é o

desmembramento do conceito de deficiência pela OMS, em 1980, em três sub-conceitos:

Impedimento como qualquer anormalidade da função ou estrutura psicológica, física ou anatômica; **deficiência**, enquanto qualquer restrição ou falta – resultante de um impedimento – da habilidade para desempenhar uma atividade de maneira normal para um ser humano; e finalmente **incapacidade** como uma desvantagem, resultante de um impedimento ou de uma deficiência, que limita ou impede a realização de um papel considerado normal – dependendo da idade, sexo e fatores culturais – para um indivíduo (SILVA, LLERENA JR. e CARDOSO, 2002).

“Esse desmembramento permite a grande inovação qualitativa mencionada, pois inclui (...) as dimensões sociais da deficiência, ultrapassando-se a camisa-de-força da biologização estrita dessa condição” (AMARAL, 1996, p. 7). No entanto, muitas críticas e sugestões surgiram desde a elaboração dessa classificação, fazendo com que a OMS repensasse e discutisse por meio de reuniões anuais, com a participação de entidades representativas dos deficientes. Enfim, em 1994 a OMS com parceria destas entidades, conseguiu classificar o modelo social da deficiência para definir **incapacidade** como resultado da **interação** entre uma pessoa com impedimento ou deficiência e o ambiente social, cultural ou físico que a circunda. A mudança do enfoque no indivíduo para a ênfase ambiental no que toca à deficiência fez surgir o conceito de **rejeição zero**, ou exclusão zero, que consiste em não rechaçar qualquer pessoa, para qualquer finalidade – emprego, terapia ou educação – com base no fato de ela possuir uma deficiência. Posteriormente esse conceito ampliou-se para abranger as necessidades independente de suas causas (SILVA; LLERENA JR. e CARDOSO, 2002).

Com isso, transpõe-se para a criança com deficiência que o seu desenvolvimento acontece dentro de suas habilidades e possibilidades, mesmo que esta necessite de auxílio para poder trilhar esse caminho. Esse caminhar acontece independente de sua condição física, mental ou psíquica, ou seja, a deficiência pela qual ela é acometida não impede que possa ter uma vida saudável e produtiva como a de outras crianças ditas normais.

O brincar é importante para aproximar a criança com deficiência do seu meio e fazê-la

interagir socialmente, possibilitando com que ela não seja tida como incapaz. A deficiência não determina a incapacidade e, por isso, a pessoa com deficiência deve interagir com o seu meio, no qual irá imprimir a sua marca pessoal, mostrando-se singular e estabelecendo relações por meio de suas experiências (TAKATORI, 2003). Essa importância foi retomada por Bruner que acredita que o brincar possui um papel fundamental no desenvolvimento infantil e que a brincadeira é a oficina da criança. Porém, antes mesmo de Bruner, Vigotsky e Leontiev, dedicaram-lhe atenção por considerá-la uma oportunidade inestimável de aprendizagem. Piaget, nesse mesmo período, apresentou uma outra leitura, na qual há o surgimento do símbolo e o desenvolvimento do comportamento moral (ROSE e GIL, 2003).

Desta forma, o ato lúdico traz uma outra dimensão para a sua vida, ou seja, deixa-se de lado a deficiência e lembra-se que ela é uma criança, visto que muitas vezes ela se prende numa rotina desgastante de tratamentos, trazendo privações de oportunidades que acabam por dispensar não só a necessidade, como também o seu direito de brincar. Essas privações são embasadas em crenças de que a criança com deficiência não brinca e que brincar é apenas uma forma de passar o tempo, porém toda criança brinca, não importando quão severa é a sua deficiência, sendo ainda uma atividade que a auxilia a se desenvolver (SILVA, 2003, p. 54).

É necessário ainda que ela tenha possibilidades de intervenções como a da psicologia, da fisioterapia, da terapia ocupacional, da educação, entre outras, com as quais deverá entrar em contato com os aspectos lúdicos, como a brincadeira e o brincar que a faça servir-se de sua imaginação e criatividade. Dessa forma, torna-se importante que ao intervir, o psicólogo proporcione um espaço para a brincadeira, pois ela oferece à criança com deficiência uma visão diferente do que lhe é oferecido. Sendo que na maioria das vezes a deficiência toma proporções que a fazem ser e vivê-la intensamente, esquecendo que é apenas uma criança. O recurso lúdico dá possibilidade ao psicólogo de explorar tanto a imaginação quanto a criatividade, além de fazê-la desenvolver as suas capacidades e potencialidades por meio do brincar.

O brincar possibilita ao psicólogo o conhecimento do cotidiano em que essa criança

está inserida, fazendo-a viver e experienciar possibilidades diversas de ser apenas e exclusivamente criança, além de favorecer o autoconhecimento e o fortalecimento da autoestima que ajuda a criança descobrir que sua vida é cheia de possibilidades e de sucesso (LEMOS, s/d). Essas possibilidades ultrapassam a forma como as crianças andam, se comunicam, veem e compreendem o mundo e a autoestima fortalecida traz conquistas tanto físicas, sociais quanto psicológicas, que a fazem deixar de olhar para a deficiência e ir além das limitações que oferecem condições de descobrirem que são parte importante do todo (LEMOS, s/d). Portanto, para Takatori(2003),

na assistência com crianças, o brincar e os brinquedos sempre devem estar presentes. O brincar faz parte do processo evolutivo neuropsicológico da criança, auxilia-a na organização das realidades interna e externa, estabelece uma comunicação, introduz a criança no universo sócio-histórico-cultural e favorece o processo de ensino aprendizagem. Ao brincar, a criança põe seu corpo em movimento, elabora seu pensamento, investe afetivamente naquilo que está fazendo e desenvolve a capacidade de estabelecer relações com o outro sujeito. A importância de considerar o sujeito no seu contexto fica ainda mais evidente se lembrarmos que a deficiência e as incapacidades dela decorrentes por si só não impedem o desenvolvimento e a vida saudável, mas a deficiência secundária, relacionada com as dificuldades de participação social (TAKATORI, 2003), “pode impedir esse desenvolvimento e essa vida plena, ao aprisionar a pessoa numa rede (...) constituída e constitutiva de barreiras atitudinais” (AMARAL, 1995 apud TAKATORI, 2003, s/n).

Desta forma, Takatori (2003, p. 9) afirma que essas crianças

encontram-se privadas das experiências do brincar em virtude das barreiras físicas, sociais, pessoais e ambientais, o que pode levá-las à aquisição de outras incapacidades de ordem social e emocional. A necessidade de ajuda (...), posicionamento ou acesso ao brinquedo implica a presença de um adulto (...) que estructure o meio, física e socialmente, facilitando o brincar da criança.

Por isso, é fundamental evidenciar as experiências ocorridas por meio do brincar de crianças com deficiência.

Ao chegarmos à residência dos sujeitos, geralmente conversávamos sobre os fatos do dia-a-dia com a finalidade de descontrair o ambiente. Valorizando as alternativas do cotidiano da mãe e do filho, a partir da análise dos dados obtidos na primeira entrevista, que serviu para o mapeamento inicial da realidade familiar e para levantarmos as características de cada criança, iniciamos as orientações, aproveitando ao máximo as situações do momento. Introduzíamos e organizávamos as oportunidades de brincadeiras para a mãe e o filho, seja perguntando para a criança do que ela gostaria de brincar, seja sugerindo uma determinada atividade. Algumas vezes, aproveitávamos o que estava acontecendo quando chegávamos ou as brincadeiras aconteciam de forma espontânea. (...). O brincar acontecia de acordo com o interesse e a necessidade ditados pela etapa do desenvolvimento da criança, sem normas rígidas e obrigatórias, mas sim, criativamente (LORENZINI, 2002, p. 57-58).

Essas experiências fazem parte de um estudo que aconteceu com o intuito de intervir no que se refere ao modo de como a criança com deficiência brinca e também de encontrar alternativas para que esse brincar acontecesse.

Já em outra experiência, a mãe relata que, o filho brincava com água, com areia, de esconder e aparecer e na frente do espelho, sem explicar como fazia. Além disso, ele não gostava de fazer bolinhas de sabão, desenhar e ouvir histórias. O fato de a criança não gostar de fazer bolinhas de sabão provavelmente relacionava-se com alterações da coordenação óculo-manual e nos movimentos dos lábios, dificultando o assoprar. Quanto ao desinteresse pelas histórias e pelos desenhos, acreditamos que estava ligado a fatores culturais, pois, até aquele momento, não havíamos visto nenhum livro ou revista na casa. No brincar de imitar e de faz-de-conta, a criança gostava especialmente de acompanhar a mãe nas atividades domésticas (escolher feijão e passar roupa) e fazia de conta que estava polindo o carro igual ao irmão. Segundo Tereza, antes da

cirurgia, Pedrinho brincava no balanço, na gangorra, no escorregador, com pipa e quando ia ao campo de futebol com o pai. Entre as brincadeiras apreciadas pelo filho, segundo ela mesma relatou, estavam aquelas com carrinho (miniatura) e com bola” (LORENZINI, 2002, p. 59).

Mas além de brincar ele também tinha uma agenda lotada com outros compromissos, como relata a mãe

La a fisioterapia todos os dias de manhã, chagava em casa às 10 horas e à tarde ia na hidroterapia três vezes por semana e depois na fisioterapia e chegava em casa às cinco horas. Eu ia fazer janta e ele ficava brincando, ia na casa dos amiguinhos. Quando não ia na fisioterapia e hidro, ele dormia das duas às quatro horas, acordava, tomava leite e brincava com as crianças, dois amiguinhos que vinha aqui em casa. Agora ele só faz hidroterapia e fisioterapia em um período, todos os dias (LORENZINI, 2002, p. 60).

Isto demonstra que além da rotina estafante de tratamento, Pedrinho ainda tinha a possibilidade e a permissão de não ser apenas a sua deficiência, mas sim uma criança que quer se divertir.

Ao final dos encontros, pôde ser comprovado por meio da fala da mãe uma maior segurança em brincar sozinha com o filho e a estimulação de sua criatividade, trazendo uma melhor interação com ele. Percebeu-se também que Pedrinho se tornou mais independente e participante no seu processo de crescimento, superando as dificuldades de sua deficiência (LORENZINI, 2002). “Ela sabia os movimentos que deviam ser realizados, tentava-os e, mesmo não conseguindo, não desistia, inventava uma forma toda sua para fazer o que queria, sentindo prazer pela ação” (LORENZINI, 2002, p. 84).

Já com Frederico de sete anos, com diagnóstico de paralisia cerebral do tipo tetraparesia espástica-atetóide,

Ele frequenta, no período da tarde, uma escola pública voltada para criança com deficiência, que conta com profissionais das áreas de fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia, além da equipe pedagógica. (...). Na casa havia poucos brinquedos, em sua maioria quebrados: bonecas, vaquinha de pano, uma espécie de máquina registradora, máquina de lavar roupa e

telefone. O contexto de brincar, contudo, era enriquecido por diferentes objetos como o pente, almofada, andador, pilha, entre outros (TAKATORI, 2003, p. 42).

Nessa situação foi presenciado por várias vezes, que durante a brincadeira, a irmã mais nova de Frederico queria pegar seus brinquedos e ele se via na necessidade de se colocar e defender com os seus próprios recursos, o seu espaço (TAKATORI, 2003).

Como não consegue agarrar os objetos numa disputa com outra pessoa, ele utiliza o movimento do corpo – um movimento aprendido a partir de um controle de um reflexo patológico, tônico cervical simétrico, que se tornou funcional. O que antes o impedia de realizar movimentos, hoje é utilizado em seu proveito, nem sempre com sucesso, como ocorre com qualquer criança que ora vence ora perde nas diversas situações. (...). Através do brincar, Frederico parece viver de modo fértil e criativo, exercitar suas potencialidades e enfrentar suas dificuldades; ele explora os brinquedos e tudo o que encontra no caminho, com um investimento de tempo e envolvimento como se, naquele instante, o resto não tivesse importância. (...). A dificuldade não paralisa Frederico; ele utiliza os recursos que possui para obter ou preservar uma situação que deseja. Ele recorre tanto à linguagem corporal quanto à fala para comunicar-se e relacionar-se com o mundo, muitas vezes uma comunicação silenciosa baseada no gesto que expressa a necessidade e a resposta que resulta num efeito: a confiabilidade (TAKATORI, 2003, p. 44).

Além das experiências de brincar diretas e individuais de crianças com deficiência, é importante salientar que as brinquedotecas podem ser uma outra alternativa que possibilita, incentiva e valoriza o ato lúdico. Desta maneira, uma brinquedoteca deve conter brinquedos adaptados às necessidades de crianças com ou sem deficiência (VAZ, 1994). Como no caso da criança com deficiência visual, é necessário que os materiais tenham texturas diferentes e em alto relevo e formas bem definidas e para a criança com comprometimento na coordenação motora é preciso que os brinquedos sejam grandes para que facilite a sua manipulação (SIAULYS, 2003, p.

72). Entretanto, para que isso ocorra é fundamental que os pais e professores tenham criatividade, além de se apoiarem em materiais que exemplifiquem e facilitem as adaptações. Esse material para apoio está disponível nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC (2003).

O espaço ocupado pela brinquedoteca pode ser simples ou sofisticado. O importante é que, através das instalações, móveis, decoração e disposição dos brinquedos, as crianças sintam vontade de brincar e de se expressar, individualmente ou em grupos. Ou seja, deve estimular a criatividade e as práticas sociais (VAZ, 1994).

“Tornar-se capaz de brincar envolve a aquisição de competências que parecem abrir um amplo espectro de possibilidades de adquirir e refinar capacidades e habilidades sociais, aqui analisadas na forma do controle instrucional presente na brincadeira conjunta” (ROSE e GIL, 2003, p.388). Dessa forma, pode-se pensar que as crianças com deficiência além de serem incentivadas a brincar, devem ter a oportunidade de acreditar que são capazes dentro de suas potencialidades e capacidades de construir um mundo de imaginação e diversão. Por isso, ela ousa tentar novas alternativas, toma iniciativas, se mostra mais ativa, não se prendendo a preocupação de alcançar um resultado, mas sim de experimentar e vivenciar novas situações (SILVA, 2003, p.56). Deixa-se, no entanto, de focalizar e explicitar a sua deficiência dando lugar às vontades e desejos de crescerem por meio da brincadeira e ainda compreender as razões que motivam o seu brincar (SILVA, 2003, p.56).

O BRINCAR E CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

O ato de brincar é fundamental não somente para as crianças sem deficiência, mas também para aquelas com deficiência, pois mesmo que precise ser mediada, a ação lúdica traz uma gama de benefícios a elas.

O brincar é importante para aproximar a criança com deficiência do seu meio e fazê-la interagir socialmente, possibilitando que ela não se sinta ou tenham-na como incapaz

Além de preparar pais, familiares e todas as pessoas que convivem com essa criança, conscientizando-os, que há a necessidade de

estimular e apoiar o ato de brincar (UNICEF BRASIL, 2001, p. 11).

A seguir, serão relatados trechos do livro *Brincando a Brincadeira com a Criança Deficiente – Novos rumos terapêuticos*. Essa experiência foi realizada pela fisioterapeuta Marlene Lorenzini (2002), tendo como participantes crianças com deficiência.

Esse relato demonstra as contribuições do brincar para a criança com deficiência e o auxílio em seu desenvolvimento global.

A Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABB) conceitua brinquedotecas como espaços mágicos destinados ao brincar das crianças e alerta para o fato de que não podem ser confundidas com um conjunto de brinquedos ou depósito de crianças, pois a criação de uma brinquedoteca está sempre ligada a objetivos específicos tais como sociais, terapêuticos, educacionais, lazer, etc. (RAMALHO e SILVA, 2003/2004, p. 2).

Essas instituições garantem a criança um espaço facilitador do ato lúdico, no qual há um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras que proporcionam um ambiente agradável, alegre e colorido, tendo como objetivo o aflorar da ludicidade por meio dos brinquedos. Esse ambiente é criado especialmente para estimular a criatividade, o desenvolvimento da imaginação, a comunicação e a expressão, como também incentivar a brincadeira de faz-de-conta, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e o desejo de inventar (RAMALHO e SILVA, 2003/2004, p. 1).

Estes espaços devem, através de seus móveis, cores, decoração e disposição dos brinquedos, estimular a vontade da criança brincar, se expressar, ser criativa e interagir com outras crianças. As brinquedotecas têm fundamental importância quando instaladas em hospitais e centros de reabilitação, locais que muitas vezes relacionam-se ao medo e a dor (VAZ, 1994).

É fundamental para que a criança possa brincar e que os brinquedos e brincadeiras sejam adaptados às suas necessidades.

O DIREITO DE BRINCAR E O NOVO OLHAR DA PSICOLOGIA

Ao se falar de brincar é importante sempre lembrar que ele traz para a criança com deficiência contribuições inestimáveis para o seu desenvolvimento global e psicológico. Contudo, o

que se percebe é que ela continua sendo subordinada ao adulto, que tem como pretensão fazê-la passar pela infância o mais rápido possível, no entanto, a criança é um ser de direito desde que nasce. Ela é um ser que já é e que necessita ter o seu direito de participação (NASCIMENTO, 2006).

No Brasil, esse direito de participação foi instituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura uma doutrina de proteção integral, reconhecendo a criança como cidadã e também como sujeito de Direito, que é explicitado no Art. 15:

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas leis (MARCÍLIO, s/d, s/p; BRASIL, 1990, p. 7).

Para ter o seu direito de cidadã garantido, ela primeiramente tem de ser vista como uma criança, que para se engajar no mundo dos adultos necessita experimentar e vivenciar as diversas situações que lhes são apresentadas. Essas situações serão experimentadas através do ato de brincar, que a faz elaborar e encontrar soluções no âmbito do imaginário, transportando-a para o real.

Por isso, o ato de brincar é mais um direito adquirido e que está garantido no ECA, no Art. 16 parágrafo IV - “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se;” (BRASIL, 1990, p. 7). Assim, pode-se compreender que toda criança independente da sua condição física, psíquica ou cognitiva tem o direito de brincar, ou mesmo, de ser simplesmente criança (SILVA, 2003, p. 54). Isso se aplica também ao Art. 31, da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, que reassegura a criança o direito de brincar (MARCÍLIO, s/d).

Diversas organizações governamentais e não-governamentais têm como objetivo fazer valer os direitos da criança. Nasce em 1990, após a promulgação do ECA a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e o Adolescente, que é uma organização “amiga da criança”, sem fins lucrativos, visando promover a defesa dos direitos e o exercício da cidadania da criança. Há o reconhecimento da criança como sujeito de suas própria história e que possui o direito de viver dignamente, com respeito e liberdade, com saúde, com alimentação adequada, com educação de

qualidade, acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à profissionalização. (FUNDAÇÃO ABRINQ, s/d).

As ações práticas realizadas pela Fundação Abrinq têm como foco a melhoria da Educação, para que toda criança tenha o direito de frequentar uma escola pública de qualidade, que promova o aprendizado, a brincadeira, o crescimento e a convivência. Além, de possuir professores capacitados, instalações e equipamentos limpos, completos e modernos, dando-lhes recursos necessários para desenvolver o conteúdo pedagógico adequado às necessidades e à realidade de cada criança (FUNDAÇÃO ABRINQ, s/d).

Já no que se refere à proteção, toda criança tem o direito de uma vida digna e saudável, tendo como primeira iniciativa à luta pela erradicação do trabalho infantil, através de parcerias com empresas que se comprometem a não contratarem e ainda a criar ações e apoiarem projetos que se empenham em defender os direitos da criança. A Fundação Abrinq defende os Direitos da criança, apoiada no ECA, ao qual obriga a sociedade, a família e os governos a protegerem a criança e a promoverem o seu bem-estar físico, mental, moral, espiritual e social. Para que isso se concretize, essa organização busca desenvolver políticas públicas municipais, respaldadas pelos Estados e pela União que priorizam o bem-estar da criança (FUNDAÇÃO ABRINQ, s/d).

Da mesma forma, a UNICEF, uma organização internacional que atua no Brasil (Fundo das Nações Unidas para a Infância), trata especificamente do direito de brincar da criança com deficiência, visto que brincando com outras crianças, ela aprende e se desenvolve, além de deixar de lado o preconceito e a discriminação (UNICEF BRASIL, s/d). Entretanto, para esta organização a “brincadeira é coisa séria, principalmente para a formação do caráter, da personalidade e da vida social da criança, além do desenvolvimento do seu cérebro” (UNICEF BRASIL, 2006, p. 2). A brincadeira também ajuda “a criança a movimentar-se, relacionar-se, expressar-se, aprender sobre o ambiente, dominar o espaço, conhecer a si própria e aos outros, desenvolver a sua afetividade e autoestima, tornar-se criativa, participante e ativa” (SIAULYS, 2003, p. 73). Com isso, o hábito de brincar desenvolve suas potencialidades, sendo para a criança com

deficiência uma parte importante do seu tratamento médico (UNICEF BRASIL, 2006).

Algumas das ações da UNICEF se baseiam no apoio a projetos, como os que fizeram parte da agenda nacional nas eleições 2006, promovendo um debate das questões relativas aos direitos da criança nos programas de partidos políticos, para que haja um acompanhamento do orçamento público na área da infância. Essa ação faz com que

Os principais instrumentos dessa mobilização são a capacitação e a oferta regular de informações e subsídios para jornalistas sobre os direitos das crianças (...), políticas públicas voltadas para a infância e os principais desafios do Brasil, (...). Constam ainda do projeto o acompanhamento e análise das propostas e programas de governo dos candidatos à presidência da República e o monitoramento da cobertura jornalística sobre infância e adolescência, especialmente no que se refere às matérias que exerçam efetivamente o papel de controle social sobre os agentes governamentais. (...) (UNICEF BRASIL, s/d, s/p).

Desenvolvem ainda, o Projeto Juventude Positiva, que promove ações formativas e informativas entre crianças que vivem e não vivem com o vírus da Aids, que visa à educação de pares dentro de instituições escolares atendidas pelo projeto. Esse projeto faz com que possam perceber as suas potencialidades, se tornando conhecedores e formadores de opinião frente aos problemas atuais que envolvem as drogas, as DSTs e a Aids. Além disso, há também o Projeto Tecer o Futuro, que desenvolve ações que contribuem para a inclusão de crianças soropositivas na sociedade. Para a sua efetivação, são criadas atividades que objetivam proporcionar a busca pelos direitos, informação e proteção da criança (UNICEF BRASIL, s/d).

O direito de brincar da criança, em especial da criança com deficiência, deve ser estendido ao trabalho do psicólogo. Para isso é necessário que os profissionais de Psicologia estejam cientes de que esse direito deve ser cumprido no que tange a sua intervenção, tendo como base a importância do ato lúdico, que faz parte do processo de desenvolvimento e educação da criança (SIAULYS, 2003). Para tanto, além de conhecer os direitos relativos ao brincar e sua importância para o desenvolvimento da criança,

também é necessário o conhecimento de aspectos práticos, como a função e os objetivos dos diferentes jogos e brincadeiras. É essencial que o psicólogo tenha definido os objetivos para que saiba como conduzir o ato lúdico, mas também que isso não restrinja o seu olhar, que deve ser sensível para perceber outros objetivos que surgirão ao longo da brincadeira. Assim, ater-se demais a objetivos pré-determinados pode fazer com que o brincar perca a sua magia e função.

Além disso, o psicólogo deve valorizar o brincar pelo simples brincar, ou seja, algo que incita a imaginação da criança e possibilita ao profissional a observação de informações espontâneas estão emergindo naquele momento. Bem como há necessidade de se fazer adaptações para o engajamento efetivo da criança com deficiência, para não esbarrar-se na crença de que a criança com deficiência não brinca ou brinca apenas para passar o tempo (SILVA, 2003, p. 54).

Quanto aos materiais, brinquedos e brincadeiras, na maioria das vezes fica clara a necessidade de adaptações, já que eles viabilizam uma nova forma de aprender por meio de métodos adequados que abrem possibilidades de interagir e participar em seu meio de forma efetiva. Essas adaptações devem ser feitas a partir da convivência e do conhecimento das necessidades expressas pela criança (SIAULYS, 2003).

Como exemplo de formas de adaptações de material e brinquedo, pode-se evidenciar o Projeto Brincanto – Garantindo o Prazer de Brincar da Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual – Laramara, que tem como base de um projeto transdisciplinar a convicção de que o brinquedo e as brincadeiras são recursos para a interação e facilitação do desenvolvimento da criança, além de garantir-lhe o acesso adequado à sua educação (SIAULYS, 2003).

Os brinquedos adaptados ou especialmente criados para as crianças cegas e com baixa visão que possam ser reconhecidos pelo tato e pelos outros sentidos tornam seu aprendizado alegre, significativo e prazeroso. Eles vão facilitar a aquisição de conceitos e habilidades, ajudá-la a desenvolver os sentidos, introduzir muitos objetos e materiais diferentes e dar à criança cega a oportunidade de ter contato com o braile desde pequena, da mesma forma como as crianças que enxergam têm com as letras

comuns. Hoje nos dedicamos a criar brinquedos que sejam alegres para todas as crianças e que permitam às crianças com deficiência visual brincar junto com as outras, integrando-as e estimulando sua participação na vida familiar e na comunidade (SIAULYS, 2003, p. 74).

Em outra experiência com duas crianças cegas congênitas e três com baixa visão, em uma EMEI no Estado de São Paulo, foram utilizados recursos como livros, vídeos e CDs de literatura infantil. Estes visaram o desenvolvimento da linguagem oral, o estímulo da imaginação, a formação de conceitos básicos e representações para melhor desenvolvimento cognitivo e também a conquista de independência (GARCIA; MACHADO E MAZZARO, 2003).

Contamos histórias para as crianças, lemos livros escolhidos por elas, previamente selecionados por nós, (...). Isso facilita o envolvimento das crianças (...). Utilizamos também fantoches e marionetes e nos colocamos entre as crianças para que todos pudessem observar e tocar os bonecos, quando necessário, para sua leitura. Outras vezes, apresentamos a mesma história em vídeo e CD para a criança conhecer as diferentes linguagens. Depois de ouvirem ou assistirem à história, pedimos para que recontassem oralmente ou a representassem de várias formas: em peças teatrais, no pátio, com os recursos da natureza (terra, árvore, pedras) e os brinquedos ali presentes. Tal prática faz com que a criança perceba que, ao contar uma história oralmente, ela precisa descrever algumas paisagens, ações e fazer alguns sons para torná-la compreensível. Já no vídeo, é desnecessário, 'esse é feito de imagens e o CD tem os sons' (fala das crianças). Mais tarde, quando forem alfabetizadas, escreverão com maior facilidade e suas produções escritas apresentarão melhor coesão e coerência. Incentivar a narrativa é também uma prática importante para aprenderem elaborar com sequência suas próprias criações, conhecer a história, novos ambientes, objetos, costumes e outros. Além disso, contar e ouvir história é uma boa estratégia para que as crianças interajam, troquem experiências e tenham espaços para exporem suas ideias, o que pensam, e ainda aprenderem a ouvir

(GARCIA; MACHADO E MAZZARO, 2003, p. 65).

Ainda exemplificando as adaptações nos brinquedos e brincadeiras, para criança surdocega é preciso que a brincadeira seja antecipada com o objeto a ser utilizado, como uma bola com chocalho, brinquedos de causa e efeito, ou seja, que ao serem apertados produzam sons, luzes, vibrações ou movimentos. Isso contribui para a interação da criança em um grupo, a qual ela deve ser orientada pelo professor de como participar e do momento em que deve começar (MEC, 2003).

A UNICEF tem incentivado pelo mundo o uso de brinquedos confeccionados pela própria comunidade como forma de conservar as culturas locais e incentivar a criatividade dos educadores no aproveitamento de seus próprios recursos. Além disso, há a dissociação enganosamente estabelecida de que uma boa educação somente se realiza com recursos de custo elevado. Brinquedos podem ser confeccionados por professores e pela família, em comunidades carentes ou não, a partir de materiais como madeira, utensílios domésticos, sucata etc. Cuidados especiais na confecção de brinquedos devem ser sempre tomados, como garantir sua perfeita higiene e bom acabamento de modo a não oferecer riscos para a criança como pontas ou farpas, e não devem ser pintados com tinta que contenha chumbo, e devem ser seguros de modo a não desmancharem facilmente causando lesões ou liberando peças pequenas que possam obstruir a respiração da criança ou machucá-la. Os brinquedos devem ser adequados ao nível de desenvolvimento da criança, e ao serem confeccionados devem ser cuidadosamente feitos de modo a poderem ser utilizados como recursos de aprendizagem, até mesmo em níveis mais elevados (MEC, 2003, p. 20-21).

Portanto, o brincar traz a possibilidade da criança poder imaginar, sonhar e criar, além de fazê-la entrar em contato com objetos e brinquedos que a faz desfrutar de inúmeras perspectivas. Essas perspectivas a auxiliam no processo de aprendizagem e também a leva a provar diversas formas de experiências imaginárias que se concretizam por meio do real (GARCIA, MACHADO E MAZZARO, 2003). Cria-se, desta forma, a convicção de que o brincar

se constitui em uma forma feliz, simples e efetiva de interação com a criança e que a brincadeira a faz se desenvolver de forma espontânea (SIAULYS, 2003, p. 71).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. Deficiência: Questões Conceituais e Alguns de seus Desdobramentos. **Cadernos de Psicologia**, São Paulo, v. 1, p. 3-12, 1996.

_____. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

ENUMO, S. R. F. **Uma análise da evolução do conceito de deficiência mental**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

FUNDAÇÃO ABRINQ. Disponível em: <www.fundabrinq.org.br>. Acesso em: 21 ago. 2006.

GARCIA, N.; MACHADO, E. V.; MAZZARO, J. L. Criando espaços para brincadeiras, imaginação e criação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Dificuldade 7 – Saberes e práticas da Inclusão**. Dificuldades comunicação e sinalização – Deficiência Visual. Brasília, 2003.

GIL, J. P. A. et al. O Significado do Jogo e do Brinquedo no Processo Inclusivo: Conhecendo novas Metodologias no Cotidiano Escolar. **Revista do Centro de Educação**, Rio Grande do Sul, n. 20, 2002. Disponível em: <www.ufsm.br>. Acesso em: 21 ago. 2006.

LEMOS, E. **Ciranda de Rodas, vamos brincar?**[Artigo de Opinião]. Disponível em: <www.psicologia.com.pt>. Acesso em: 21 ago. 2006.

LORENZINI, M. V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente**: Novos rumos terapêuticos. São Paulo: Manole, 2002.

MARCÍLIO, M. L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira – Século XX**. São Paulo: USP. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 20 set. 2006.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Dificuldade 1 - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**. O brincar e o brinquedo. Brasília, 2003.

_____. **Dificuldade 5 – Dificuldades de comunicação e sinalização surdocega/ múltipla deficiência sensorial**. Identificação das atividades – Brincadeiras. Brasília, 2003.

MITTLER, P. **Da exclusão a Inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Infância... Infâncias: “Invenção”, “naturalização” e complexidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo. Disponível em: <<http://www.cienciaeprofissao.com.br/anais/detalhe.cfm?idTrabalho=1170>>. Acesso em: 23 out. 2006.

ONU – ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Salamanca/Espanha, 1994.

RAMALHO, M. R. B.; SILVA, C. C. M. A Brinquedoteca. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 8/9, 2003/2004, p. 1-9. Disponível em: <www.acbsc.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2006.

ROSE, J. C. C.; GIL, M.S.C.A. Regras e contingências sociais na brincadeira de crianças. In:

BRANDÃO, M. Z. S. et al. **Sobre comportamento e cognição**: A história e os avanços, a seleção por consequência em ação. Santo André: ESETec Editores Associados, 2003. v.11.

SIAULYS, M. O. C. O brincar e o brinquedo – Um caminho para a inclusão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Dificuldades 7 – Saberes e práticas da Inclusão. Dificuldades comunicação e sinalização – Deficiência Visual**. Brasília, 2003.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 167 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, E. J. C.; LLERENA JR., J. C.; CARDOSO, M. H. C. A. Aspectos Históricos do Atendimento: Da Segregação à Educação Inclusiva. **Temas sobre Psicologia**. São Paulo, v. 11, n. 63, p. 5-13, 2002.

TAKATORI, M. **O brincar cotidiano da criança com deficiência física**: Reflexões sobre a clínica da Terapia Ocupacional. São Paulo: Atheneu, 2003.

UNICEF BRASIL – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA [s/d]. **A criança de 4 a 6 anos – A criança com deficiência**. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/alb5pgs21a27.pdf#se arch=%22unicef%20e%20a%20crianca%20com%20deficiencia%20de%204%20a%206%20anos%22>>. Acesso em: 21 ago. 2006.

_____. **Os primeiros seis anos de vida**. Situação da infância brasileira. Brasília, 2001. Disponível em: <www.unicef.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2006.

_____. Está na hora de brincar! **Rádio pela Infância**. Brasília, n. 83, p. 1-4, 2006. Disponível em: <www.unicef.org.br>. Acesso em: 21 ago. 2006.

VAZ, J. C. Brincar é um direito da criança. **Dicas**, n.22, 1994. Disponível em: <www.bndes.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2006