
CRIANÇAS COM CEGUEIRA E BAIXA VISÃO: O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL¹

Patricia Andrea Osandon Albarran²
Eva Aparecida Pereira Seabra da Cruz
Daniele Nunes Henrique Silva
Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil

RESUMO. Parece ser um consenso teórico afirmar que o brincar é uma das mais importantes atividades do desenvolvimento infantil. Autores de diferentes abordagens indicam a centralidade dessa atividade para as crianças pequenas. A partir dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, campo teórico de interesse do presente artigo, temos observado um aumento de trabalhos científicos que problematizam a brincadeira infantil. Entretanto, a partir de um levantamento de artigos, dissertações e teses escritos em português, que realizamos entre os anos de 2004-2014, na base integrada da Universidade de Brasília (UnB) e no oasisbr – o portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto –, identificamos um número reduzido de estudos brasileiros que investigam a brincadeira de crianças cegas e com baixa visão. Buscando compreender esse contexto de produções acadêmicas, esse artigo objetiva contribuir para o mapeamento desse objeto de estudo, sinalizando a importância do mesmo para o campo da psicologia, educação e políticas públicas.

Palavras-chave: Deficiência visual; comportamento de brincar; teoria histórico-cultural.

PLAY OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT: A HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

ABSTRACT. It seems to be a theoretical consensus that play is one of the most important activities of child development. Authors from different approaches indicate the centrality of this activity for young children. From the theoretical assumptions of the historical-cultural perspective, our theoretical field of interest in this article, we have seen an increase of scientific papers about child's play. However, from a survey of articles, dissertations and theses written in Portuguese (2004-2014) – at the integrated base of the University of Brasilia (UnB) and on oasis br (Brazilian portal of scientific publications in open access) – we could identify a small number of Brazilian studies investigating the role of play in blind and low vision children. By trying to understand this context of academic productions, this article seeks contributing to the mapping of this object of study, signaling the importance of it to the field of psychology, education and public policy.

Keywords: Visual impairment; childhood play behavior; historical-cultural theory.

NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL: EL JUEGO EN LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

RESUMEN. Parece haber un consenso teórico que el juego es una de las actividades más importantes en el desarrollo del niño. Los autores de diferentes enfoques indican la importancia de esta actividad para los niños pequeños. A partir de los supuestos teóricos de la perspectiva histórico-cultural, el campo teórico de intereses de este artículo, hemos visto un aumento de trabajos científicos que tematizan el juego de niños. Sin embargo, a partir de una investigación de artículos, disertaciones y tesis escritas en portugués, llevados a cabo entre los años 2004-2014, de forma integrada en

¹ *Apoio e financiamento:* Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (PGPDS/UnB).

² *E-mail:* patricia.osandon@gmail.com

la Universidad de Brasilia (UnB) y oasisbr – el portal brasileño de publicaciones científicas de acceso abierto – identificamos un pequeño número de estudios brasileños que investigan el juego de los niños ciegos y de baja visión. Tratar de entender este contexto de producciones académicas es el propósito de este artículo buscando contribuir a la asignación de tal objeto de estudio, lo que indica la importancia de ésta al campo de la psicología, la educación y la política pública.

Palabras-clave: Discapacidad visual; conducta de jugar; teoría histórico-cultural.

Introdução

Conforme ressaltam três dos principais autores da Psicologia no século XX que dedicaram especial atenção à infância, a saber: Donald Woods Winnicott (1896 – 1971), Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), a brincadeira exerce um papel importante no desenvolvimento infantil. Tais autores concordam que o faz de conta é uma atividade da criança em idade pré-escolar que merece atenção de psicólogos e pedagogos (Piaget, 1975; Piaget & Inhelder, 1995; Vigotski, 2009, 1998, 1997; Winnicott, 1975).

Na perspectiva psicanalítica de Winnicott, a esfera do brincar é, entre outras, entendida como espaço propício ao desenvolvimento das emoções; canal de reconfiguração das dinâmicas afetivas que circunda a criança, bem como espaço de ampliação da sua experiência com as demais esferas sociais. No âmbito da perspectiva cognitivista e interacionista de Piaget, o jogo simbólico representa um período do desenvolvimento importante para a expansão da experiência simbólica, abrangendo noções como representação e causalidade características do egocentrismo da fase pré-operatória. Para Vigotski, a brincadeira de faz de conta é a principal atividade da criança, envolvendo a expansão da vivência simbólica da criança ao longo da ontogênese por meio de um processo de criação cada vez mais complexo, onde se estabelecem relações dialéticas entre realidade e imaginação, emoção e cognição, indivíduo e cultura (Vigotski, 2009).

Para o psicólogo russo, ao brincar, a criança experimenta situações além daquelas exploradas em seu cotidiano, de modo que as vivências lúdicas alargam suas possibilidades de intervenção e compreensão do mundo. A atividade criadora é ampliada na brincadeira se configurando como instância típica do universo infantil (Silva, Costa & Abreu, 2015), sendo o faz de conta considerado por Vigotski como central no desenvolvimento infantil (Vigotski, 2009, 1998). Ele afirma que a criança, quando brinca, envolve-se em um mundo onde tudo pode acontecer; ela brinca a partir daquilo que ouve e vê; portanto, a partir das suas percepções e impressões da cultura. Por meio de um processo de associação e dissociação dos elementos percebidos na realidade, de apreensão das regras internas ao jogo produzidas pelos companheiros da brincadeira ou pertencentes ao inventário da cultura, a criança pode ir além da mera reprodução do real e avançar, com cada vez maior complexidade, na direção da criação de imagens e cenários lúdicos novos (Vigotski, 1998, 2009).

Essas considerações de Vigotski sobre a relação entre modos de perceber e modos de imaginar, como dimensões interligadas, são importantes porque colocam em perspectiva o funcionamento imaginativo daquelas crianças que apresentam peculiaridades no desenvolvimento. No presente artigo, propomos um debate teórico-argumentativo no âmbito da perspectiva histórico-cultural sobre o brincar de crianças cegas e com baixa visão. Indagamo-nos: como os estudos já realizados têm problematizado a relação entre crianças cegas e com baixa visão, o brincar de faz de conta e as articulações entre percepção e imaginação? Quais os avanços e limites teóricos são apontados pelas pesquisas já realizadas?

A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento infantil é bastante presente nos estudos da Psicologia, mas observamos, a partir de um levantamento bibliográfico sobre a temática, que o brincar de crianças cegas e com baixa visão ainda é um objeto de estudo pouco explorado. Diante disso, pretendemos aprofundar teoricamente, neste artigo, os estudos sobre o brincar em interface com a deficiência visual, evidenciando lacunas investigativas que merecem atenção dos pesquisadores da área.

Para a elaboração deste trabalho, realizamos uma pesquisa sobre o brincar e a criança com deficiência visual, entre os anos de 2004-2014, na base integrada da Universidade de Brasília (UnB),

que reúne várias fontes de pesquisa, tais como o Portal de Periódicos da CAPES/MEC –, e no oasisbr, o portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). A busca reuniu artigos, dissertações e teses no idioma português e publicados e realizados no Brasil, mapeando-se o que foi publicado no tema no período estudado. Foram feitas as seguintes buscas conjuntas de palavras nos locais de pesquisa estabelecidos: “deficiência visual” e “brincadeira”; “deficiência visual” e “brincar”; “cega” e “brincadeira”; “cega” e “brincar”; “baixa visão” e “brincadeira”; e “baixa visão” e “brincar”.

Inicialmente, foram excluídos os textos que apresentavam revisão de bibliografia sem pesquisa com seres humanos, os que não tratavam da brincadeira infantil e os que não tinham como foco a criança cega e com baixa visão. Consideramos também textos articulados com outros assuntos (como linguagem, mediação e interação), desde que o brincar das crianças cegas fizesse parte claramente dos objetivos da pesquisa. Além disso, após a primeira seleção de textos, separamos os artigos, dissertações e teses que abordavam a questão sobre o brincar de faz de conta das crianças com deficiência visual situados claramente no âmbito da perspectiva histórico-cultural. Notamos que, nos estudos analisados, há um entendimento amplo do que é a infância. Com relação aos participantes observados nas pesquisas, por exemplo, notamos que se inserem na faixa etária de quatro a doze anos, sendo a maior parte desses estudos relacionados a crianças com idade entre quatro e sete anos, momento do desenvolvimento em que o brincar assume protagonismo.

Encontramos alguns estudos voltados diretamente para a brincadeira da criança cega ou com baixa visão e outros que abordaram a questão de maneira indireta. No campo dos textos que enfocam a interação mãe-criança, a brincadeira e assuntos relacionados estão os produzidos por Oliveira (2004) – dissertação posteriormente publicada como artigo por Oliveira e Marques (2005); Sousa, Bosa e Hugo (2005); Silva (2009); Fonte (2011); e Medeiros (2013). Outros estudos observados foram: a) Araújo (2007), que realizou uma investigação baseada na epistemologia genética para a análise das brincadeiras simbólicas das crianças; b) Silva e Batista (2007), voltado para o uso de objetos e participação na brincadeira sob as concepções de linguagem constitutiva e mediação semiótica na Educação Especial; e c) França (2008), que se dedicou, em sua dissertação, a pesquisar a interação social de crianças cegas com e sem estimulação constante e especializada e a interação social, utilizando, entre outros procedimentos, as situações de brincadeira livre e atividades semiestruturadas por meio do Inventário Portage Operacionalizado. Sua pesquisa foi desdobrada em dois artigos: França-Freitas e Gil (2012a) e França-Freitas e Gil (2012b).

Há ainda os estudos de Oliveira (2011), voltado para o esquema corporal da criança com deficiência visual; e Ferroni (2012), dedicado ao manuseio de brinquedos por uma criança com deficiência múltipla, buscando compreender estratégias de ensino e aprendizagem. Outra linha de estudos sobre o assunto voltou-se para a pesquisa de adaptação de brinquedos para crianças com deficiência visual, como os trabalhos desenvolvidos por: Matos (2007); Motta, Marchiore e Pinto (2008); Kamisaki (2011); e Silva (2013); ou aqueles dedicados à compreensão sobre estímulos visuais e ações motoras, como pode ser observado em Schmitt (2014) e Silva e Costa (2014).

Com base no levantamento bibliográfico, de uma maneira geral, pudemos verificar a importância da intervenção estimuladora do adulto na brincadeira, bem como a importância do brincar para a orientação e a mobilidade da criança cega ou com baixa visão. Os estudos também apontam a brincadeira como promotora da interação social, do conhecimento de regras e da cultura, bem como espaço para o desenvolvimento da imaginação que implica criação de cenários e representação de papéis e outros elementos constitutivos do faz de conta. Abaixo apresentaremos de forma detalhada as reflexões discutidas nestas pesquisas, enfatizando a colaboração teórica da perspectiva histórico-cultural.

O Brincar na Perspectiva Histórico-Cultural: a relação entre a brincadeira de faz de conta e as experiências vividas pela criança

Conforme sinalizamos anteriormente, Vigotski (1998, 2009) compreende o brincar como uma atividade fundamental do desenvolvimento infantil, sendo responsável por mudanças significativas e qualitativas no desenvolvimento, especialmente quando considerada a relação entre a brincadeira de faz de conta e as experiências vividas pela criança com a cultura. Em seus estudos sobre o processo

criativo, o autor ressalta que a criança brinca a partir das experiências vividas. Isto se dá, segundo Vigotski (1998), porque, na brincadeira, há a construção de uma situação imaginária; nesta, o real passa a ser encenado – ou seja, dissociado e recombinação segundo as necessidades internas ao jogo imaginário –, sendo que tal encenação possibilita a construção de algo novo.

Tendo por base princípios vigotskianos, Magiolino (2015) explica que a situação imaginária acontece a partir da vivência cultural – daquilo que a criança percebe direta ou indiretamente em suas dinâmicas sociais. Desse modo, uma criança quando brinca de enfermeira, por exemplo, recria na atividade lúdica elementos vivenciais do seu cotidiano. A relação que experimentou com uma enfermeira (direta e/ou indireta) é tensionada pelo modo como ela internaliza esse papel (na vida) e assume a função social de ser enfermeira (no lúdico). É no brincar que a criança sintetiza essas experiências, encarnadas no drama, que é a força motriz, se assim podemos dizer, da atividade lúdica (Magiolino, 2015).

A reconstrução do mundo real é elemento definidor da ação simbólica, de maneira que a criança, quando brinca, pode reconstruir vivências com o mundo adulto que não são imediatamente possíveis, mas verossímeis quando ludicamente mediadas. Ela quer agir como adulto, mas há impedimentos bem objetivos para isso. Ela quer cuidar de uma pessoa como se fosse um médico, por exemplo, mas não pode fazê-lo efetivamente; a forma de resolver esse impasse é *brincando de cuidar, de clinicar* (Silva, Costa & Abreu, 2015). Essa necessidade de pertencimento à experiência cultural e, ao mesmo tempo, a impossibilidade concreta de fazê-lo, faz com que a criança elabore no plano imaginário aquilo que ela não pode realizar no plano concreto da vida. No faz de conta, a criança internaliza aspectos da cultura, alargando as suas próprias experiências pessoais. (Silva, 2012)

Nessa linha, destacamos que Vigotski (2009) alerta que o faz de conta não se reduz a uma mera reprodução e conservação das vivências da criança. Para além de seu aspecto imitativo, o brincar envolve criação; são inseridos elementos novos nas cenas lúdicas, revelando modos de interpretação e expressão sobre a cultura. Nesse sentido, como detalha Smolka (2009), comentando Vigotski:

A narrativa, o faz de conta, a brincadeira, a dramatização, o teatro emergem como formas de atividade que possibilitam a apropriação de diversos papéis sociais. Com base na experiência e por meio da linguagem, as crianças inventam situações imaginárias, nas quais podem exercer funções e assumir as mais variadas posições. Essas formas de atividade viabilizam modos de participação das crianças na cultura, tornando possível a elas internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos, relações. No exercício ativo e imaginativo das práticas sociais, a criança se desdobra em muitos outros, pode ocupar o lugar do outro na relação (p. 99).

A imaginação criadora é uma atividade que, além de depender de variados fatores, não é igual quando comparamos a criança e o adulto. Esses múltiplos fatores possuem formas diferentes nas distintas fases do desenvolvimento humano. Isso significa, de acordo com Vigotski (2009), que a imaginação está diretamente atrelada à experiência do indivíduo e que crianças e adultos possuem interesses diferentes, o que faz com que a imaginação de ambos funcione de maneira distinta.

Vigotski (2009), então, critica a visão de que a imaginação na criança seja mais rica do que no adulto, se comparados. Para o autor, a imaginação atinge seu ápice na idade adulta. O que ocorre, na realidade, é que a criança, apesar de possuir uma experiência ainda limitada – se comparada à do adulto – confia mais nos produtos gerados pela sua imaginação, bem como os controla menos. Além disso, para Vigotski (1998), a atividade da criação exercitada na brincadeira permite à criança aprofundar e ampliar sua vivência emocional, pois, na situação imaginária, os desejos e vontades passam a ter uma satisfação indireta, subordinada ao aprendizado das regras. A criança aprende a controlar suas emoções e vontades mais imediatas em nome da satisfação de outra natureza, compartilhando as experiências com o grupo de que faz parte, assumindo papéis e encenando os modos de agir e pensar da cultura e da tradição.

A imaginação, como qualquer outra função psíquica, tem gênese social, como explica Smolka (2009) acerca dos princípios vigotskianos. Por integrar o sistema de funções psicológicas superiores, a imaginação está ligada à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Desse modo, a imaginação desempenha um papel vital para que as ações e a vontade, tanto sociais quanto individuais, estejam voltadas para a viabilização e a potencialização de projetos e novos conteúdos. A criança passa a

vivenciar uma mudança em seu desenvolvimento, uma vez que se desprende do objeto em si e passa a atuar de acordo com os significados que impõe ao objeto pela linguagem, fazendo com que, na brincadeira, os objetos percam sua força determinadora:

A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê... A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (Vigotski, 1998, p. 127).

A brincadeira permite essa transgressão das condições concretas do objeto para as possibilidades que ele assume na imaginação durante o jogo de faz de conta. No jogo imaginário, as crianças aprendem na relação com o outro, conhecem papéis e transitam por temas e tramas variados. Quando experimenta ser si mesma e o outro, a criança vivencia modelos sociais e rituais da cultura. Mesmo que exista uma liberdade relativa em relação ao campo perceptual, o jogo imaginário apresenta certa sujeição às regras da realidade em aspectos referentes a papéis sociais, comportamentos e organização de acontecimentos. Não são, porém, apenas espelhamentos de experiências, mas sim a recombinação e a criação de situações (Vigotski, 2009).

Em relação aos processos de construção de significados pela criança, Goés (1993) considera que é imprescindível a análise do funcionamento intersubjetivo na atividade lúdica.

De fato, a mediação é um ponto central a ser considerado quando a brincadeira é abordada sob a perspectiva histórico-cultural. Para Costas e Ferreira (2011), em diálogo com o trabalho de Luria, dentro da perspectiva vigotskiana não se entende por mediação a inter-relação assistemática e simples entre indivíduos e nem mesmo as interações meramente para a imposição de regras, sem diálogo ou de modo que as práticas de linguagem não estejam presentes. Partindo da necessária experiência com a linguagem, por meio da mediação dos adultos, as crianças dão forma aos *processos psicológicos instrumentais mais complexos*, de modo que passam a internalizar o mundo (Costas & Ferreira, 2011). Ao assumir papéis na brincadeira de faz de conta, trazendo para a situação imaginária as falas sociais e os modos de ação dos adultos, as crianças precisam operar com os processos de dissociação e de nova associação no jogo combinatório. Mediada pela linguagem e nela baseada, a brincadeira permite à criança a internalização, via dramatização, dos conceitos contidos nos signos verbais e não verbais.

Compreender o jogo imaginário dentro da abordagem histórico-cultural implica, portanto, discutir sobre o papel da mediação e da relação entre emoção e imaginação no processo criativo. Para ambos os aspectos, a linguagem é fundamental. Para Goés (2000), a linguagem traz sustentação para a relação do campo perceptual com a atividade, além de ampliar as questões sobre o que é criado no plano da imaginação. A palavra possibilita à criança entrar no plano imaginário do brincar, dando vida a novos cenários; a linguagem encontra concretizações complexas na brincadeira de faz de conta, expandindo a plasticidade e a construção das criações imaginárias. Não há, em termos ontológicos, uma atividade criadora fora da linguagem. Para Goés (2000), a linguagem intermedeia uma transformação qualitativa no jogo simbólico, de modo que os pequenos passam a construir planos imaginários que serão estabelecidos em um fazer de conta pela palavra.

Nesse sentido, a relação entre o adulto educador e o aluno, e entre os próprios alunos, é essencial. No caso das crianças com algum comprometimento, o aspecto relacional assume ainda maior importância, pois o adulto pode promover adaptações curriculares e instrumentais para que a criança se desenvolva de forma mais complexa (Siauly, 2006). Abordaremos, no próximo tópico, as contribuições da perspectiva histórico-cultural para o estudo da deficiência visual. Nossa argumentação vai em direção a um tensionamento teórico que busca problematizar as relações entre a brincadeira (como esfera de simbolização), o desenvolvimento e a deficiência.

Explorando a Imaginação: Estudos Sobre o Brincar de Crianças Cegas e com Baixa Visão

Vigotski está entre os autores que procuraram estudar as questões sobre deficiência, apresentando desafios para o estudo do desenvolvimento atípico da criança. À sua época, o termo *defectologia* era utilizado para o estudo de crianças com variados tipos de problemas mentais, sensoriais e físicos.

Sobre as implicações das interações sociais na percepção do *defeito* tanto pelo outro da relação quanto pela pessoa com deficiência, Vigotski (1997), já na sua época, defendeu alguns postulados básicos concernentes à dimensão social da deficiência. Para ele, a deficiência irá alterar não apenas a maneira como a criança se relaciona com o mundo, mas também como as pessoas se relacionam com ela, criança. O que o autor nomeia como *defeito orgânico* irá se manifestar como tal a partir das interações sociais.

Para Vigotski (1997), há dois tipos de deficiência: a primária, que é a biológica; e a secundária, que se apresenta a partir das interações sociais. Tomando como base o entendimento de que o desenvolvimento ocorre combinando-se e tensionando-se o social e o individual, a deficiência pode ser vista como vinculada ao modo de vida do indivíduo, bem como às situações sociais que o cercam (Vigotski, 1997). Desse modo, na concepção vigotskiana não há diferença entre o desenvolvimento do ser humano considerado normal e aquele considerado deficiente, mas particularidades nas formas de aprendizado.

A partir desses pressupostos, é possível pensar no processo da atividade da brincadeira para as crianças cegas ou com baixa visão como essencialmente o mesmo descrito pelo psicólogo russo em relação às crianças em geral. Mas, ainda que seja essencialmente o mesmo processo – com as mesmas leis e relações entre realidade e imaginação, representação de papéis e interação com o outro, reprodução e criação do novo na brincadeira –, as particularidades e diferenças oriundas da deficiência devem ser levadas em consideração pelos participantes das brincadeiras e pelo adulto que os supervisiona.

As crianças com deficiência visual constroem representações mentais a partir de imagens ou ideias das suas experiências sensoriais mediadas pela linguagem, conforme afirma Carvalho e Pereira (2013). É exatamente por isso que a brincadeira é vital para as crianças com deficiência visual. No brincar, elas podem estabelecer relações com seu contexto imediato e com o mundo, avançando na apreensão dos significados, respeitando necessidades e alimentando a espontaneidade, o relacionamento com o outro e estimulando os sentidos (Carvalho & Pereira, 2013). Mas como os trabalhos acadêmicos têm problematizado o brincar em crianças cegas? Como os estudos da perspectiva histórico-cultural, particularmente no Brasil, têm abordado o tema da imaginação, da deficiência e da infância? Essas indagações sustentam a base teórico-argumentativa de nosso próximo ponto de análise.

Como explicado anteriormente, com base nas relações entre o brincar e a deficiência visual, fizemos um levantamento de artigos, dissertações e teses publicados entre os anos 2004 e 2014 sobre a temática. Na pesquisa, encontramos vários títulos relacionados à brincadeira da criança com deficiência visual. A partir dos critérios estabelecidos – artigos, teses e dissertações sobre a brincadeira de faz de conta ligados à perspectiva histórico-cultural –, encontramos pesquisas acadêmicas importantes que vêm sendo realizadas em todo o país e que são articuladas neste texto como síntese de uma contribuição teórica já consolidada pelo campo. Tais estudos discutiram temas como: a importância da brincadeira do faz de conta para o desenvolvimento das crianças com deficiência visual; a presença do adulto na promoção da brincadeira; a interação social proporcionada pela brincadeira; o conhecimento de regras e do cotidiano social pela esfera lúdica; a criação de cenários e a representação de papéis, entre outros.

Um estudo voltado para a brincadeira da criança com deficiência visual na perspectiva histórico-cultural, entre os anos 2004-2014, foi conduzido por Sialy (2006) em sua pesquisa de mestrado sobre a importância do brinquedo e da brincadeira para a inclusão social e escolar de crianças com deficiência visual. Partindo de princípios vigotskianos voltados para a centralidade dos processos de interação social e da cultura em relação ao desenvolvimento infantil, a autora defende que, além de colaborar para as possibilidades de interação, adultos podem também estimular a criança a brincar diariamente. Uma das formas de conseguir isso é, conforme a autora, por meio da adaptação do brinquedo para as necessidades de cada criança com deficiência visual.

Tendo como metodologia a pesquisa etnográfica – observação participante, entrevistas, videografias e análise de documentos – Siaulys (2006) realizou um estudo com cinco jovens com deficiência visual, atendidos anteriormente pela pesquisadora na Instituição (Laramara) da qual era a diretora, quando eram crianças menores de cinco anos. Passados mais de dez anos, tais jovens são convidados a falar nas entrevistas sobre como perceberam as relações entre o brincar, incluindo o faz de conta, e os processos de aprendizagem no seu desenvolvimento. Além deles, a autora também tem como participantes de sua pesquisa cinco mães de crianças pequenas.

Os jovens da pesquisa realizada por Siaulys (2006, p.100) indicam que:

... o brincar foi fundamental para sua interação, comunicação e aprendizagem, tanto no ambiente familiar como no escolar e comunitário. Citam a importância da brinquedoteca, da fantasia, do mundo do faz de conta, das brincadeiras com o corpo, o correr, pular, a exploração do ambiente, como elementos fundamentais para a aprendizagem, para o desenvolvimento físico, sensorial e psicológico.

Pode-se depreender dos estudos sobre a brincadeira que ela própria é um aprendizado: aprende-se a brincar. Isso significa que as crianças aprendem a brincar umas com as outras, observando-se e movimentando-se juntas. Essa afirmação vai na mesma linha dos estudos de Oliveira e Padilha (2015) sobre o brincar de crianças consideradas normais, mas Siaulys é mais contundente quando se refere às crianças cegas ou com baixa visão. Ela adverte que as crianças cegas, por não verem o que as outras estão fazendo, muitas vezes, se sentem isoladas e marginalizadas do brincar se não tiverem o devido apoio. Por isso, recomenda Siaulys (2006), as crianças cegas não devem ser deixadas sozinhas e afastadas das outras, mas deve-se buscar integrá-las ao grupo e, por meio das brincadeiras, criar oportunidades para que interajam com outras crianças.

Considerando o brincar como um dos pilares do desenvolvimento na infância, Hueara, Souza, Batista, Melgaço e Tavares (2006) buscaram descrever os modos de brincar de crianças com deficiência visual em situações de brincadeira de faz de conta. O estudo contou com a participação de quatro crianças, com idades que variaram entre quatro e sete anos, com deficiência visual (baixa visão ou cegueira, especificamente), sendo que algumas apresentavam outros problemas orgânicos associados. Entre as crianças, foram relatados casos de dificuldades de atenção às atividades propostas na escola. Para a realização do estudo, ocorreram seis sessões mediadas por adultos com dois pares de crianças, com duração média de 25 minutos, com variados brinquedos para promover o faz de conta, como miniaturas de cozinha e de quarto, bonecos e carrinhos.

Como resultados da pesquisa, as autoras apontam que as crianças pesquisadas demonstraram habilidade na representação de papéis, na criação de cenas e no estabelecimento de regras e, além disso, revelaram compreender sobre o uso dos objetos cotidianos. Na análise dos episódios filmados, as autoras demonstram que o reconhecimento dos objetos pela criança não depende apenas do tato. Observando uma das crianças, Hueara et al. (2006, p. 365) notam que “Beatriz [nome fictício] tem conhecimento sobre rotinas e sobre características das cenas montadas, estabelece exploração organizada dos objetos, e mantém, o tempo todo, diálogo com adultos. A exploração tátil leva ao reconhecimento de atributos e propriedades dos objetos, confirmados pelos adultos”.

Outro artigo, de autoria de Sousa e Batista (2008), busca a compreensão do papel de parceiros de brincadeira para o desenvolvimento de crianças com deficiência. A pesquisa foi feita com nove crianças de quatro a doze anos, divididas em um grupo de quatro a seis anos, e outro, de sete a doze anos, com diagnósticos de deficiência visual, tanto de baixa visão quanto de cegueira. Algumas dessas crianças apresentavam outros problemas orgânicos, além de dificuldades de aprendizagem. Para a análise, que foi articulada com vários autores, especialmente da linha histórico-cultural, Souza e Batista (2008) selecionaram episódios em dois grupos de categorias, a saber: os modos de brincar, individuais ou em grupo, e os modos de relacionamento das crianças, amistosos ou agonísticos. Às crianças foram propostas atividades com projetos temáticos, criação de histórias e atividades lúdicas, com brinquedos mais adequados para cada faixa etária e que colaborassem para o faz de conta. A partir da análise dos dados, as autoras reforçaram a importância da situação de brincadeira livre em grupo enquanto elemento positivo para que as interações fossem construídas. As autoras apontam que no grupo I, formado pelas crianças de quatro a seis anos, houve maior predomínio das ações individuais com os objetos, em geral

mediadas pelos adultos. Já no grupo II, das crianças mais velhas, observou-se prevalência de complexidade nas interações, com ações conjuntas e construção de cenas.

Também em 2008, Silva realizou um estudo em que demonstra ser positiva a intervenção dos adultos – desde que auxiliando nas interações, propondo atividades e colaborando – para que a criança com deficiência visual brinque. A autora buscou na perspectiva histórico-cultural a compreensão sobre a dimensão semiótica de atividades e interações humanas para realizar um estudo sobre a relação entre a linguagem e a apropriação de práticas sociais em crianças com deficiência visual e alterações no desenvolvimento. A partir de um estudo de caso de três crianças entre quatro e dez anos, foi feita a análise dos processos de apropriação das práticas sociais e de interação social, da participação nas atividades e do uso da linguagem. A autora defende que o desenvolvimento não é linear – fato que se torna mais proeminente nas crianças com problemas orgânicos. Além disso, conclui a autora, apesar de mais instável, não significa que o desenvolvimento não aconteça nessas crianças (Silva, 2008).

Baseando-se no trabalho de Vigotski, Nascimento (2010) realizou um estudo sobre contos de fadas e o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em três crianças cegas entre cinco e seis anos. Para a realização do estudo, Nascimento primeiramente lia a narrativa para as crianças e, depois, disponibilizava objetos para a brincadeira e teatro como: bonecas, sapatinhos e cestas. Nascimento (2010, p. 69-70) analisou os seguintes aspectos em relação às crianças: aspectos imitativos das palavras ou expressões, aspectos pragmáticos referentes à capacidade de mostrar sentimentos e fazer solicitações, aspectos interrogativos, e, por fim, os aspectos comunicativos não verbais e interação social. A partir dos resultados da pesquisa, Nascimento (2010, p. 113) defende que por meio:

... das narrativas dos contos de fadas pode ser constituído um caminho alternativo e estimulador no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral em crianças cegas. Em consequência do desempenho mais expressivo da linguagem em tal criança, será diminuído o isolamento social no qual muitas delas se colocam.

Além disso, ressaltando o trabalho de Vigotski na área, a autora reafirma que o acesso à linguagem é um dos passos mais importantes para o desenvolvimento das crianças cegas, sendo fundamental a interação social dessas crianças promovida na brincadeira e possibilitada pela narrativa dos contos de fadas, pela manipulação do brinquedo e pela encenação à maneira de faz de conta.

Outro trabalho mais recente sobre a brincadeira e a criança com deficiência visual foi realizado por Ruiz e Batista (2014), sendo que a análise foi realizada com base no material de uma investigação levada a cabo de três anos antes por Ruiz (2011). Nessa pesquisa, as autoras se voltaram para o papel da mediação na brincadeira, buscando analisar como crianças com deficiência visual interagem e brincam de faz de conta com a intervenção de um adulto pesquisador. Para as autoras, os grupos de brincadeiras podem favorecer significativamente a interação de crianças com deficiência visual. Tendo como base metodológica a análise microgenética, foram realizadas filmagens de episódios de brincadeira entre dois meninos com deficiência visual – um cego e outro com baixa visão e quadro de microcefalia. As autoras descrevem como as crianças interagiam no estudo, fazendo uso da linguagem para saber sobre o ambiente e a respeito do que acontecia à sua volta durante a brincadeira, o que revela a importância da descrição de situações e ações daquelas pessoas que convivem com a criança com deficiência visual; ou em outras palavras, a relação entre imaginação, linguagem e faz de conta. Além disso, Ruiz e Batista (2014) sinalizam que as formas de as crianças com deficiência visual brincarem podem mudar significativamente quando o adulto está disponível. O adulto, ao escolher e dispor às crianças brincadeiras e brinquedos e permitir a formação e a interação delas nos grupos de brincadeiras – mas sem interferir na liberdade das mesmas –, colabora para o processo de integração delas ao ambiente social e para a superação de obstáculos. É importante, diante disso, que as ações voltadas para essas crianças levem em consideração como essa pessoa se constitui, estabelece relações e se percebe enquanto ser social.

Os trabalhos aqui expostos e articulados revelam o esforço dos pesquisadores da perspectiva histórico-cultural em desbravar um novo território investigativo. As colaborações são importantes e sinalizam lacunas teóricas que ainda precisam ser investigadas, principalmente, quando nos indagamos sobre os modos de composição da situação imaginativa em crianças cegas ou com baixa visão.

Considerações finais

As pesquisas no campo da Psicologia do Desenvolvimento, nas suas mais diversas vertentes, defendem a brincadeira como fundamental para as crianças. Por meio da brincadeira, a criança pode se desenvolver, aprendendo sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Para Vigotski (2009), o mundo social é cercado por invenções humanas e “a criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente” (p. 122).

Essa citação nos remete inexoravelmente à infância e às especificidades desse momento da vida. Crianças consideradas normais ou deficientes têm na brincadeira uma atividade central para o seu desenvolvimento integral. Portanto, devem ser oferecidos os meios para que o lúdico possa acontecer em todas as suas dimensões. Nesse contexto, o apoio dos adultos é fundamental, pois cabe a eles zelar pela segurança das crianças, organizar e prover contextos que favoreçam a brincadeira, especialmente no caso de crianças com deficiência. Além disso, a nosso ver, o papel do adulto indica, nas pesquisas supracitadas, avanço potencial da atividade imaginativa, pois a criança quando brinca junto com o adulto e/ou outro colega se insere de forma mais implicada na dinâmica lúdica e isso revela a complexidade de seu desenvolvimento simbólico. Por isso, as brincadeiras de faz de conta – por permitirem a utilização das experiências vividas na produção das situações imaginárias, o aprendizado de regras e a abstração que leva à internalização de conceitos – devem ser estimuladas.

Os resultados do levantamento bibliográfico realizado neste artigo apontam para a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança com deficiência visual. De fato, enquanto realidade socialmente construída, a deficiência ultrapassa questões meramente orgânicas. O que a perspectiva histórico-cultural pontua é a de que não são exatamente os defeitos que determinarão quem é o indivíduo que vive no *corpo considerado deficiente*, mas o modo como se dão as relações e situações sociais em que o indivíduo está inserido. A troca lúdica, a especificidade da dinâmica do brincar e as relações decorrentes dessa atividade são fundamentais para o desenvolvimento da criança cega ou com baixa visão já que envolve, na maioria das vezes, o outro (que também brinca).

Mas há algumas questões centrais no brincar de crianças cegas que ainda não têm sido discutidas e merecem aprofundamento, como, por exemplo, o uso dos objetos como cenário propício para se pensar transformações ontogenéticas nos processos de simbolização da criança, a presença do corpo e o desenvolvimento das noções espaciais na assunção de papéis. Outro elemento que merece destaque é a relação entre mediação semiótica, por meio da aquisição e da internalização de conceitos (científicos e cotidianos), vinculados à situação imaginária e sua relação com a linguagem, enfim: qual conhecimento, sobre si e sobre o mundo, a criança cega e com baixa visão revela quando brinca?

Certamente, os estudos produzidos até aqui foram importantes, mas ainda são insuficientes quando pensamos na grande dificuldade enfrentada pelas pessoas com deficiência para serem incluídas na sociedade e as demandas direcionadas à inclusão. É importante salientar que a produção de conhecimento contribui para diminuir os preconceitos e tensiona as questões relacionadas à promoção de direitos. Certamente, ao articular as dimensões sociais e culturais do desenvolvimento, conforme defende a perspectiva histórico-cultural, identificamos que as pesquisas apresentam uma visão mais crítica sobre as questões que envolvem a deficiência no que tange aos aspectos imaginativos e criadores, mas também sobre o modo como o olhar sobre a deficiência é construído.

Nessa linha, o estudo do brincar para a criança com deficiência visual é importante para pensarmos sobre o desenvolvimento de uma forma geral. Outros trabalhos que enfoquem o tema, especialmente na perspectiva histórico-cultural – em razão de sua visão revolucionária sobre a relação entre relações sociais e deficiência, bem como o papel central do brincar na ontogênese – poderão colaborar, além da discussão em si, para a promoção de políticas públicas que melhor atendam essa parcela da população, especialmente na interface entre os campos da psicologia, educação e inclusão social.

Referências

- Araújo, S. C. (2007). *O Jogo Simbólico da Criança Cega*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Recuperado em 12 fevereiro, de 2016, de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10544>
- Carvalho, A. M. & Pereira, R. (2013). Brincar é assunto sério! *Revista Louis Braille*, 7, 9-10.
- Costas, F. A. T. & Ferreira, L. S. (2011). Sentido, Significado e Mediação em Vygostky: Implicações para a Constituição do Processo de Leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 205-223. Recuperado em 20 fevereiro, de 2015, de <http://www.rieoei.org/rie55a09.pdf>
- Ferroni, G. M. (2012). *Ensino de Conceitos a uma Criança com Deficiência Visual por meio da Brincadeira*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Recuperado em 12 fevereiro, de 2016, de http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5032
- Fonte, R. F. L. (2011). *O Funcionamento da Atenção Conjunta na Interação Mãe-Criança Cega*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. Recuperado em 09 fevereiro, de 2016, de <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6359>
- França, M. L. P. (2008). *Crianças Cegas e Videntes na Educação Infantil: Características da Interação e Proposta de Intervenção*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Recuperado em 11 fevereiro, de 2016, de http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1884
- França-Freitas, M. L. P. & Gil, M. S. C. A. (2012a). Interação social de crianças cegas e de crianças videntes na educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 317-327. Recuperado em 12 fevereiro, de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200015
- França-Freitas, M. L. P. & Gil, M. S. C. A. (2012b). O desenvolvimento de crianças cegas e de crianças videntes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18 (3), 507-526. Recuperado em 15 novembro, de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300010&lng=en&nrm=iso
- Goés, M. C. R. (1993). Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1(1), 1-5. Recuperado em 28 novembro, de 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1993000100002&script=sci_arttext
- Goés, M. C. R. (2000, Julho). A linguagem e a imaginação no brincar de faz-de-conta. Trabalho apresentado na *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*, Campinas, São Paulo. Recuperado em 05 março, de 2015, de <https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/1110.doc>
- Hueara, L., Souza, C. M. L., Batista, C. G., Melgaço, M. B., & Tavares, F. S. (2006). O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 351-368. Recuperado em 10 março, de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300005
- Kamisaki, M. S. (2011). *O Design de Brinquedos Voltado para as Crianças com Deficiência Visual*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Desenho Industrial da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo. Recuperado em 13 de fevereiro, de 2016, de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/96261>
- Magiolino, L. L. S. (2015). Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 133-154). São Paulo: Summus.
- Matos, K. (2007). *Posso brincar com você? Um estudo da possibilidade de crianças cegas brincarem com videntes sob a ótica do desenho universal*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo. Recuperado em 08 de fevereiro, de 2016, de <https://www.faac.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Design/Dissertacoes/karina.pdf>
- Medeiros, C. S. (2013). *Interação Mãe-Criança com Deficiência Visual: Um Estudo Longitudinal das Habilidades Sociocomunicativas Infantis*. Tese de Doutorado, Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal da Paraíba. Recuperado em 08 de fevereiro, de 2016, de <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6912>
- Motta, M. P., Marchiore, L. M., & Pinto, J. H. (2008). Confecção de brinquedo adaptado: uma proposta de intervenção da terapia ocupacional com crianças de baixa visão. *O Mundo da Saúde*, 32 (2), 139-145. Recuperado em 10 de março, de 2015, de http://www.saocamilosp.br/pdf/mundo_saude/59/139a145.pdf
- Nascimento, A. L. (2010). *Contos de Fadas: Uma Ferramenta no Processo de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Crianças Cegas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco. Recuperado em 08 de fevereiro, de 2016, de http://www.unicap.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=485
- Oliveira, J. P. (2004). *Análise do Uso da Linguagem em Crianças com Deficiência Visual sob uma Perspectiva Funcional*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Recuperado em 06 fevereiro, de 2016, de

- http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=380
- Oliveira, J. P. & Marques, S. L. (2005). Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11 (3), 409-428. Recuperado em 18 março, de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000300007&script=sci_arttext
- Oliveira, P. S. (2011). *Avaliação do Esquema Corporal em Crianças com Cegueira Congênita: Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Recuperado em 11 fevereiro, de 2016, de http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4145
- Oliveira, I. M. & Padilha, A. M. L. (2015). A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 111-131). São Paulo: Summus.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e som, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1995). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Ruiz, L. C. (2011). *O brincar em grupos de crianças com alterações visuais*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas. Recuperado em 08 fevereiro, de 2016, de <http://www.biblioteca digital.unicamp.br/document/?codigo=000842127>
- Ruiz, L. C. & Batista, C. G. (2014). Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 209-222. Recuperado em 21 fevereiro, de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200005&script=sci_arttext
- Schmitt, B. D. (2014). *Ações motoras de crianças com baixa visão durante o brincar: cubos com e sem estímulo visual*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais. Recuperado em 13 fevereiro, de 2016, de <http://bdtf.ufm.edu.br/handle/tede/193>
- Siaulytė, M. O. (2006). *Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual: estudo sobre a importância do brinquedo e do brincar*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Recuperado em 06 fevereiro, de 2016, de http://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/IPM_260e22db219a69c3187f791510426304
- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus.
- Silva, M. A. (2008). *Linguagem e apropriação de práticas sociais em crianças com deficiência visual e alterações no desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Recuperado em 08 fevereiro, de 2016, de <http://www.biblioteca digital.unicamp.br/document/?codigo=vtls000440935&fd=y>
- Silva, R. S. (2013). *Contribuições do Design de Produto e Usabilidade no Projeto de Brinquedos: Um Estudo Focado na Criança com Deficiência Visual*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Design da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado em 13 fevereiro, de 2016, de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96637>
- Silva, W. F. M. (2009). *Análise da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Durante a Interação Mãe-Criança com Cegueira Congênita*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco. Recuperado em 08 fevereiro, de 2016, de <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/8343>
- Silva, D. N. H., Costa, M. T. M. S., & Abreu, F. S. D. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 111-131). São Paulo: Summus.
- Silva, M. A., & Batista, C. G. (2007). Mediação semiótica: estudo de caso de uma criança cega, com alterações no desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 148-156. Recuperado em 12 fevereiro, de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100019
- Silva, S. M. M. & Costa, M. P. R. (2014). Guias de Orientação para Pais e/ou Cuidadores de Crianças com Deficiência Visual na 1ª Infância: Opiniões sobre os Benefícios. *Cadernos de Pesquisa*, 21(2), 67-82. Recuperado em 12 fevereiro, de 2016, de <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2969/1569>
- Smolka, A. L. B. (2009). Apresentação e comentários. In: Vigotski, L. S, *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática.
- Sousa, A. D., Bosa, C. A., & Hugo, C. N. (2005). As relações entre deficiência visual congênita, condutas do espectro do autismo e estilo materno de interação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(4), 355-364. Recuperado em 10 fevereiro, de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2005000400003&script=sci_arttext
- Souza, C. M. L. & Batista, C. G. (2008). Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (3). Recuperado em 03 março, de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300006&lng=en&nrm=iso

- Vigotski, L. S. (1997). Fundamentos de Defectología. In *Obras Escogidas, Tomo V.* (Blank, J. G., Trad.). Madri: Visor.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância.* São Paulo: Ática.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade.* Rio de Janeiro: Imago.

Recebido em 18/05/2015

Aceito em 22/02/2016

Patricia Andrea Osandon Albarran: Mestre em Ciência Política e doutoranda no PGPDS/UnB.

Eva Aparecida Pereira Seabra da Cruz: Mestre em Teoria da Literatura pela UnB, doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP), e pós-doutoranda no PGPDS/UnB.

Daniele Nunes Henrique Silva: Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e professora do PGPDS/UnB.