

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Maria Eduarda Nascimento

A contribuição da brincadeira na educação de crianças com deficiência na
perspectiva histórico-cultural

Florianópolis-SC

2021

Maria Eduarda Nascimento

A contribuição da brincadeira na educação de crianças com deficiência na
perspectiva histórico-cultural

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em
Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina como
requisito para a obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia

Orientadora: Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso
Garcia.

Florianópolis –SC

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Nascimento, Maria Eduarda

A contribuição da brincadeira na educação de crianças com
deficiência na perspectiva histórico-cultural / Maria
Eduarda Nascimento ; orientador, Profa. Dra. Rosalba
Maria Cardoso Garcia, 2021.

48 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Brincadeira. 3. Crianças com
deficiência. 4. abordagem histórico-cultural. 5. Educação.
I. Garcia, Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Pedagogia. III. Título.

Maria Eduarda Nascimento

**A contribuição da brincadeira na educação de crianças com deficiência na
perspectiva histórico-cultural**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de
“Licenciatura” e aprovada em sua forma final pelo Curso Pedagogia

Florianópolis, 14 de dezembro de 2021.

Professora/ Doutora
Patrícia de Moraes Lima
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia.
Orientadora
Instituição UFSC

Prof.(a) Ana Carolina Christofari
Avaliadora
Instituição UFSC

Prof.(a) Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Avaliadora
Instituição UFSC

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e sempre a Deus que me ilumina e me acompanha em todos os ciclos da minha vida que se encerram e iniciam.

Aos meus pais Silvana e Fernando pelo apoio e incentivo que serviram de alicerce para as minhas realizações e que sempre estiveram presentes dando coragem e força para continuar minha trajetória e vibrando por cada passo meu, sou imensamente grata por ter eles na minha vida. Amo vocês!

Agradeço ao meu irmão que sempre se fez presente em minha vida, dando carinho, amor e afeto. Amo você!

Agradeço, em geral, a toda a minha família, vocês são muito especiais para mim. Agradeço ao meu namorado Lucas pelo apoio nesse momento. Amo vocês!

Agradeço a minha professora orientadora Rosalba pelas valiosas contribuições dadas durante todo o processo, dedicou inúmeras horas para sanar as minhas questões e me colocar na direção correta. Grata pela confiança depositada a mim.

A todos os meus amigos do curso de graduação que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo e de amizade.

Aos amigos (as) e colegas fora do curso que estiveram presentes a todo o momento compartilhando inúmeros sentimentos, sejam alegrias, tristezas, medos, inseguranças.

Obrigada à UFSC e aos professores/as da Pedagogia. Vocês foram essenciais para minha formação e pela minha transformação como ser humano.

Obrigada à banca por aceitar o convite. Me sinto honrada por ter vocês lendo meu trabalho!

Quero expressar meus agradecimentos a todos aqueles que contribuíram de formas diversas ao longo do percurso da minha graduação, este momento de alegria eu divido com todos.

“Não haverá borboletas se a vida não passar
por longas e silenciosas metamorfoses.”

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como objetivo discutir conceitualmente a contribuição da brincadeira na educação de crianças com deficiência na perspectiva histórico-cultural, particularmente a partir de elementos da obra de Vigotski. O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, a partir das leituras de obras de Vigotski e de comentadores de sua obra. Dentre as considerações possíveis a este estudo apontamos que para Vigotski a criança com deficiência é também um indivíduo capaz de se desenvolver, que a deficiência não determina limites ao seu desenvolvimento pessoal. Apontamos que a finalidade da educação dos estudantes da educação especial é a mesma para todas as podendo utilizar caminhos alternativos. Apontamos que a educação deve ser voltada para o desenvolvimento do mesmo em vez de focar na deficiência. Discutimos que o papel da brincadeira na perspectiva histórico cultural, a partir das obras de Vigotski e de seus comentadores é entre diversas coisas, o fato de constituir a cultura humana como forma de atuação dos seres humanos em todas as idades, mas particularmente identificada em nossa cultura como atividade própria da infância.

Palavras-chave: Brincadeira. Crianças com deficiência. Abordagem histórico-cultural. Educação.

ABSTRACT

This course conclusion work (TCC) aims to conceptually discuss the contribution of play in the education of children with disabilities from a cultural-historical perspective, particularly from elements of Vigotski's work. The study consists of a bibliographical research, based on readings of works by Vigotski and commentators on his work. Among the possible considerations for this study, we point out that, for Vigotski, the child with a disability is also an individual capable of developing, that disability does not set limits to his personal development. We point out that the education of special education students is the same for all ways to use alternative paths. We point out that education should be geared towards development rather than focusing on disability. We discuss that the role of play in the cultural historical perspective, based on the works of Vigotski and his commentators, is, among several things, the fact that it constitutes a human culture as a way of acting for human beings at all ages, but particularly identified in our culture as a childhood activity.

Keywords: Play. Disabled children. Historical-cultural approach. Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Listagem dos trabalhos selecionados (autor, ano /tipo de deficiência/ enfoque) para busca e seleção dos trabalhos na plataforma BDTD, com os descritores “deficiência” e “brincadeira”	16
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de trabalhos localizados a partir dos descritores cruzados para busca e seleção dos trabalhos na plataforma Scielo.....11

Tabela 2- Número de trabalhos localizados a partir dos descritores cruzados para busca e seleção dos trabalhos na plataforma BDTD.....12

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
1.1 METODOLOGIA.....	Erro! Indicador não definido.
1.2 TIPO DE PESQUISA.....	Erro! Indicador não definido.
1.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADO.....	Erro! Indicador não definido.
1.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	Erro! Indicador não definido.
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	19
2 CONCEPÇÃO DE VIGOTSKI SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	Erro! Indicador não definido.
3 CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL, PARTICULARMENTE A PARTIR DE ELEMENTOS DA OBRA DE VIGOTSKI. Erro!	Indicador não definido.
4 A CONTRIBUIÇÃO DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	Erro! Indicador não definido.
5	CONCLUSÃO
.....	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS.....	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

A proposta inicial de investigação do trabalho articulava brincadeira, educação especial e trabalho pedagógico, pelas condições de produção da pesquisa em face da pandemia do COVID19 foi necessário refazer um redirecionamento, onde decidimos iniciar o estudo com a intenção de investigar a relação brincadeira e educação especial. A temática da brincadeira esteve muito presente no processo formativo no curso de Pedagogia, em especial na articulação da docência relacionada ao eixo Educação e Infância, bem como nas vivências que ocorreram nos estágios obrigatórios e não-obrigatórios. Por outro lado, a presença de duas disciplinas que tematizam a educação especial na formação docente instigaram a relacionar brincadeira e educação especial¹.

Como aproximação inicial ao tema realizamos um levantamento bibliográfico em duas bases de dados sendo elas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ScientificElectronic Library Online (SciELO).

As pesquisas nas bases de dados foram realizadas com os descritores “brincadeira”, “educação especial” e “trabalho pedagógico”, "educação especial", "educação infantil". As buscas com palavras isoladas indicaram um número grande de trabalhos ou até mesmo nenhum trabalho, em áreas diversas, inviabilizando as análises essenciais da pesquisa.

Em seguida, foi realizado um cruzamento dos descritores utilizados. *A Tabela 1* apresenta o levantamento da base de dados SciELO, e a *Tabela 2* apresenta o levantamento da base de dados BDTD.

Tabela 1 –Número de trabalhos localizados a partir dos descritores cruzados para busca e seleção dos trabalhos na plataforma Scielo.

	Descritores utilizados para a Estratégia de busca	SciELO
--	---	--------

¹ Conforme o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia os estágios ocorrem na 7^a e 8^a fases e as disciplinas do eixo educação e infância estão presentes na maioria das fases exceto na 8^a e na 9^a, e as duas disciplinas de Educação especial estando na 6 e 7^a fase.

1	("brincadeira" AND "educação especial" AND "trabalho pedagógico")	0
2	("educação especial" AND "educação infantil" AND "trabalho pedagógico")	1
3	("educação especial" AND "brincadeira")	6
4	("educação especial" AND "brincadeira" AND "trabalho pedagógico" AND "educação infantil")	0
	Total	7

Fonte: Elaboração própria do autor

Desse conjunto de busca resultaram sete trabalhos que foram localizados na íntegra. Com a filtragem por meio de leituras prévias dos resumos foram descartados três e ficando com quatro trabalhos para serem analisados.

Tabela 2 - Número de trabalhos localizados a partir dos descritores cruzados para busca e seleção dos trabalhos na plataforma BDTD.

	Descritores utilizados para a Estratégia de busca	BDTD
1	("trabalho pedagógico" AND "brincadeira" AND "educação infantil" AND "deficiência")	5
2	("brincadeira" AND "educação infantil" AND "deficiências")	19
	Total	24

Fonte: Elaboração própria do autor.

Desse conjunto de busca resultaram 24 trabalhos que foram localizados na íntegra. Com a filtragem por meio de leituras prévias dos resumos foram descartados 19 e ficando com cinco trabalhos para serem analisados.

Sendo assim, no final do levantamento bibliográfico aglutinamos nove trabalhos para serem analisados ao total. Sendo eles:

1 "Interação entre Crianças com Necessidades Especiais em Contexto Lúdico: Possibilidades de Desenvolvimento" de Souza e Batista (2008);

2 “O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: Identificando habilidades” de Huera, Souza, Batista, Melgaço e Tavares (2006);

3 “Deficiência Mental, Imaginação e Mediação Social: um estudo sobre o brincar” de Pinto e Góes (2006);

4 “Interação Entre Crianças com Deficiência Visual em Grupos de Brincadeira de Ruiz e Batista” (2014);

5 “O brincar e a criança com deficiência física na Educação Infantil: o que pensam as crianças e suas professoras” de Lopes (2012);

6 “Ações motoras de crianças com baixa visão durante o brincar: Cubos com e sem estímulo visual” de Schimitt (2014);

7 “Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual: Estudo sobre a importância do brinquedo e do brincar” de Siaulys (2006);

8 “O brincar em grupos de crianças com alterações visuais” de Ruiz (2011);

9 “Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira” de Araujo (2019).

A partir da busca e exploração inicial dos nove textos, da compreensão sobre como esses autores conceituam brincadeiras e os tipos de brincadeira que foram conceituados, foi possível perceber através da leitura na íntegra que uma referência importante para esses estudos é a contribuição de Vigotski² em relação à brincadeira.

Com essa definição de referência comum aos textos, ao longo do processo de delineamento da pesquisa, definimos como o objeto de estudo as contribuições da brincadeira na educação de crianças com deficiência na perspectiva histórico-cultural.

Como objetivo geral pretendemos discutir conceitualmente a contribuição da brincadeira na educação de crianças com deficiência na perspectiva histórico-cultural, particularmente a partir de elementos da obra de Vigotski.

² Foi possível perceber uma variação ortográfica na escrita do nome do autor, a mais utilizada foi Vigotski decidimos então que essa seria a utilizada neste estudo.

Os objetivos específicos foram definidos como: a) compreender alguns fundamentos da educação das crianças com deficiências em Vigotski; b) apreender o papel da brincadeira na perspectiva histórico-cultural, particularmente a partir de elementos da obra de Vigotski; e c) então relacionar a brincadeira na concepção de Vigotski e a sua contribuição para a Educação das crianças com deficiência.

Com vistas a esclarecer nosso percurso investigativo, formulamos as seguintes perguntas que orientam a pesquisa:

1- qual a concepção de deficiência em Vigotski?

2- qual a concepção de brincadeira em Vigotski?

3- a partir da concepção de deficiência e de brincadeira, como podemos compreender o papel da brincadeira na educação das crianças com deficiência?

1.1 METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos os seguintes elementos relativos à metodologia: tipo de pesquisa, procedimentos de coleta de dados, e procedimentos de análise dos dados.

1.2 TIPO DE PESQUISA

Para realizar o estudo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, a partir das leituras de obras de Vigotski e de comentadores de sua obra.

Segundo Severino (2016) a pesquisa bibliográfica é baseada em registros disponíveis de pesquisas anteriores, documentos impressos/ online, como livros, artigos, ensaios, entre outras fontes bibliográficas. Utiliza dados ou categorias teóricas que outros pesquisadores estudaram e registraram oficialmente. O texto passa a ser a fonte do assunto a ser estudado. O trabalho dos pesquisadores é baseado nas contribuições dos autores dos estudos analíticos contidos em textos já publicados.

1.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADO

As obras consultadas para compreender/apreender a concepção de deficiência em Vigotski foram:

1 “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” do Lev Semionovich Vigotski (1991);

2 Capítulos selecionados do livro Obras Completas- Tomo Cinco; Fundamentos de Defectologia de L.S. Vigotski (2019)³:

2.1 “O defeito e a compensação” p.69-90;

2.2 “A defectologia e o estudo sobre o desenvolvimento e a educação da criança anormal” p.243-252;

2.3 “Os fundamentos do trabalho com as crianças com atraso mental e com defeitos físicos” p.263-270;

2.4 “O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito” p. 283-311.

3. “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” Lev Semionovich Vigotski (2011), publicado no periódico Educação e Pesquisa com tradução por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira, Priscila Nascimento Marques;

4 “Pedagogia Histórica- Crítica psicologia histórica- cultural e educação especial” de Sonia Mari Shima Barroco (2011).

As obras utilizadas para compreender a concepção de brincadeira em Vigotski foram:

1 “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” de Lev Semionovich Vigotski (1991);

³ Versão em língua portuguesa, publicada em 2019 pela editora pela Universidade do Oeste de Paraná e Educação EDUNIOESTE. Tradução pela equipe de tradutores do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidade Especiais e revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón.

2 “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” de Vigotski (2008) tradução por Zoia Prestes.

Conforme o decorrer da pesquisa foi necessária uma delimitação mais precisa, para a qual realizamos um segundo levantamento na plataforma BDTD com os seguintes descritores “deficiência” e “brincadeiras”, resultando 54 (cinquenta e quatro) trabalhos localizados na íntegra. Para delimitação dos trabalhos foi feita uma filtragem por meio de leituras prévias dos títulos e resumos.

Quadro 1 – Listagem dos trabalhos selecionados (autor, ano /tipo de deficiência/ enfoque) para busca e seleção dos trabalhos na plataforma BDTD, com os descritores “deficiência” e “brincadeira”.

REFERÊNCIA (ANO)	TIPO DE DEFICIÊNCIA	ENFOQUE
Ferroni, 2012	Visual	Ensino de conceitos
Freitas, 2011	Deficiências Múltiplas (Deficiência Mental e Baixa Visão); Síndrome de Down; Paralisia Cerebral, Síndrome de West; surdez profunda; e baixa visão.	Inclusão social
Barboza, 2019	Física	Inclusão social
Cazeiro, 2008	Física/ paralisia cerebral	Desenvolvimento de conceitos
Silva, 2008	Visual	Interações
Costa, 2018	Baixa visão	Interações

Fonte: Elaboração própria do autor

Com a filtragem realizada foram descartados⁴ seis textos por estarem repetidos, três não foram localizados na íntegra, 14 por não tratarem da brincadeira, três por não abordarem a deficiência, nove por ter o enfoque na família, nove por ter o enfoque em outros assuntos tais como terapia ocupacional, esportes, fisioterapia, deficiência de vitamina e de zinco, formação de professores, análise antropológica, sexualidade, um foi descartado por não ter base em Vigotski e três por já constarem no levantamento anterior, restando seis trabalhos para serem incorporados ao estudo. Sendo eles:

1 “Ensino de conceitos a uma criança com deficiência visual por meio de brincadeira” de Ferroni (2012);

2 “Concepções infantis sobre inclusão de crianças com deficiência: um estudo a partir do brincar” de Freitas (2011);

3 “O brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na educação infantil” de Barboza (2019);

4 “Formação de conceitos por crianças com paralisia cerebral: um estudo exploratório sobre a influência das brincadeiras” de Cazeiro (2008);

5 “A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão” de Costa (2018);

6. “O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil” de Silva” (2003).

1.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos de análise dos dados seguiram as seguintes etapas:

⁴ Os textos descartados foram: Lage (2015), Ruiz (2011), Carvalho, (1998), Araújo, (2019), Jurdi (2004), Moro (2012), Mieto (2010), Melo (2014), Rodrigues (2011), Godoy (2019), Medeiros (2013), Souza (2003), Milagres (2015) Medeiros (2017), Gai (2015), Siaulys (2006), Jorqueira (2006), Cezar (2016), Yano (2003), Kampa (2009), Fraga (2006), Martins (2007), Silva (2007), Silva (2015).

1. Seleção de obras do autor referência para identificação dos principais conceitos desenvolvidos e as ideias centrais de sua obra sobre deficiência e sobre a brincadeira no desenvolvimento das crianças;
2. Leitura das Obras de Vigotski e de seus comentadores;
3. Levantamento bibliográfico referente ao tema proposto, para tornar possível a apropriação de conhecimentos que permitissem abordar a temática brincadeira e deficiência, objeto do presente estudo;
4. Articulação das concepções dos autores, a fim de possibilitar a explicitação da compreensão acerca do objeto.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

O presente trabalho de conclusão de curso além da introdução conta com três partes: uma relativa à concepção de Vigotski sobre a educação das crianças com deficiência, outra sobre a concepção de brincadeira na perspectiva histórico-cultural, particularmente a partir de elementos da obra de Vigotski, e por fim a contribuição da brincadeira na educação de crianças com deficiência na perspectiva histórico-cultural, além de uma seção de considerações finais.

2 Concepção de Vigotski sobre a educação das crianças com deficiência

Ao assumir como objetivo geral discutir conceitualmente a contribuição da brincadeira na educação de crianças com deficiência na perspectiva histórico-cultural, particularmente a partir de elementos da obra de Vigotski, nessa parte do trabalho vamos dedicar atenção ao primeiro objetivo específico: compreender alguns fundamentos da educação das crianças com deficiências com base em Vigotski.

Para Vigotski (2019) a criança com deficiência é também um indivíduo capaz de se desenvolver. O autor considera aspectos primários e secundários da deficiência, sendo que os primeiros dizem respeito aos aspectos físicos/biológicos, tais como as lesões orgânicas, cerebrais, malformações, alterações cromossômicas, entre outros. Os aspectos secundários estão relacionados aos elementos sociais da deficiência, a interação do sujeito com marcas físicas da deficiência na sociedade. Portanto Vigotski adota uma concepção dialética de deficiência, considerando os aspectos orgânicos e sociais que impactam o desenvolvimento humano.

Um fundamento da compreensão do autor sobre o desenvolvimento dificultado pelo “defeito” é o papel contraditório no processo de desenvolvimento, pois por um lado, o defeito significa limitações, fraquezas no desenvolvimento e por outro lado estimula o desenvolvimento ao criar dificuldades. Sendo assim, qualquer defeito acabará ocasionando um estímulo compensatório.

Vigotski (2019)⁵ explica sua compreensão acerca da “compensação” ao mencionar que qualquer defeito/deficiência fará com que o corpo humano tenha a tarefa de superar o defeito e compensar o dano. Como exemplo, refere à retirada de um órgão, como os rins, que na falta de um, o outro compensa a sua função. Outro exemplo seria relativo aos sentidos onde pode ocorrer a substituição, no caso do cego que não pode ler com os olhos, mas pode ler com o tato, o surdo não percebe a fala do outro por via da audição, mas pode compreendê-la pelos recursos visuais. Porém, a compensação segundo Vigotski não se trata apenas dos elementos biológicos ou de uma compensação dos sentidos, mas sim de uma compensação social.

⁵ Extraído de Vigotski (2019, p.69-90), capítulo O defeito a compensação, e de Vigotski (2019, p. 263 – 270), capítulo Os fundamentos do trabalho com as crianças com atraso mental e com defeitos físicos.

A compensação social a que Vigotski (2019)⁶ se refere, especialmente, está na resposta do sujeito à deficiência, ou seja, na superação de restrições baseadas em ferramentas artificiais, como por exemplo, a mediação simbólica.

Na visão de Vigotski, a mediação é um processo de intervenção dos elementos mediadores nas relações, relação essa que não é mais direta, mas regulada por esse elemento. Com o amplo desenvolvimento do sujeito, as relações mediadas passam a sobressair sobre as relações diretas. Segundo Vigotski (1991) existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

O instrumento media a ação sobre os objetos, o instrumento é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo, já os signos regulam a ação sobre o psiquismo.

Contudo sua ideia é criar oportunidades de compensação social por meio da educação, realizar as atividades com eficiência de forma planejada e objetiva e assim promover o processo de apropriação cultural por parte das crianças com deficiência.

Para o autor, mesmo em face dos vários tipos de manifestações primárias da deficiência a educação deve ser orientada para os seus efeitos sociais. Caso contrário, a educação tomará como foco a deficiência, em princípio.

Se compreendermos que a criança só se desenvolve com base nas condições biológicas podemos ignorar que o indivíduo tem uma existência histórica e social, e que se constitui nas interações sociais. Neste caso, podemos refletir que se a deficiência fosse apenas uma consequência biológica, não haveria diferenças no desenvolvimento entre crianças que recebem estímulos diferentes e em maior ou menor quantidade nas relações de ensino, resultando a prática educacional em meio mecânico e com resultados previsíveis.

É possível perceber que para Vigotski (2019) os “defeitos”, problemas em si ou a deficiência não estabelecem um obstáculo ao desenvolvimento pessoal. O que

⁶ Vigotski (2019) define a defectologia como uma área do conhecimento sobre a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, a variedade de tipos de desenvolvimento e, sobre esta base, traça as tarefas teóricas e práticas fundamentais que se estabelecem para a defectologia soviética e para a escola especial.

poderia acontecer seria uma mediação determinada, diferentes formas de o problema ser tratado.

Essencialmente, entre as crianças normais e anormais, não há diferenças. Ambas são pessoas, ambas são crianças e em ambas o desenvolvimento ocorre de acordo com as mesmas leis. A diferença consiste apenas no modo do desenvolvimento (Troshin, 1915 APUD Vigotski, 2109, p. 264).

Para Vigotski (2019), qualquer tipo de educação acaba sendo limitada ao estabelecimento de alguns novos comportamentos, limitando a formação de respostas consideradas ou reflexos. No aspecto fisiológico, a princípio não tem nenhuma diferença entre a educação de criança com defeito e a educação da criança sem defeito.

Segundo Vigotski (2019)⁷, diferente da fórmula de Kurtmam, segundo a qual estabelece que os indivíduos com deficiência não possam ser medidos com a mesma regra que a criança normal, aponta que deve ser substituído pelo ponto de vista psicológico e pedagógico segundo o qual a criança com deficiência deve e pode ser tratada da mesma maneira que a criança considerada normal.

Contudo a maneira de desenvolvimento e da educação na criança com “defeitos” são qualitativamente diferentes, como exemplo o ler utilizando o sentido visual e desenvolver a leitura mediante o sentido do tato. Em princípio o processo é o mesmo, porém, tecnicamente os caminhos para o desenvolvimento são diferentes,

Isso provoca a necessidade de criar um sistema especial de educação e de ensino da criança com defeito (a surdopedagogia e a tiflopedagogia), quer dizer, a pedagogia da criança surda e a pedagogia da criança cega. A diferença é dos símbolos, dos métodos, da técnica e dos hábitos formais, embora exista uma identidade absoluta de conteúdo de qualquer processo educativo e de ensino; assim é o princípio fundamental da educação especial (Vigotski, 2019, p.265).

Conforme o autor, a educação especial é entendida como parte da educação geral, tendo as mesmas bases e a mesma finalidade, apenas sendo utilizados procedimentos e “caminhos alternativos” quando necessário. Essa compreensão resulta que no processo educacional as crianças com deficiência tenham acesso aos

⁷ Extraído de Vigotski (2019, p. 263 - 270), capítulo Os fundamentos do trabalho com as crianças com atraso mental e com defeitos físicos.

mesmos conhecimentos escolares propostos a todos os estudantes, embora lançando mão de meios de ensino diferentes, quando necessário.

A necessidade apresentada pelo indivíduo com deficiência determina os recursos e métodos a serem utilizados em sua educação. Desta maneira para os cegos, os recursos e ferramentas metodológicas devem priorizar a exploração da audição, tato, como o uso de braile e o desenvolvimento da linguagem falada. Os cegos devem ter a oportunidade de explorar e interagir com objetos de conhecimento por meio de seus sentidos saudáveis. Os surdos devem desfrutar do privilégio de recursos visuais e espaciais.

Para Vigotski, (2019) a finalidade da educação dos estudantes com deficiência é a mesma para todas as crianças, ainda que por meio de métodos ou caminhos diferentes ou alternativos. Portanto, a educação da criança com deficiência deve ser voltada para o desenvolvimento humano, ao invés de focar no conceito dos defeitos que dificultam ou limitam o seu desenvolvimento. O foco deve estar colocado nas formas pelas quais o meio social e cultural pode mediar as relações dos indivíduos com deficiências e a cultura, de forma que tenha acesso ao conhecimento, inclusive o conhecimento escolar.

A partir das leituras de Vigotski e de seus comentadores, entendemos que uma criança com deficiência não é menos desenvolvida, mas sim uma criança desenvolvida de modo diferente, e assim como qualquer criança, a criança com deficiência manifesta um desenvolvimento único.

Com base na teoria histórico-cultural é possível compreender a deficiência com um olhar diferente das perspectivas de ensino de crianças consideradas “especiais” voltadas para as deficiências, para aquilo que as crianças não conseguem realizar, em seus impedimentos. Para a teoria histórico-cultural, a educação dessas crianças deve estar baseada na compreensão dos processos de aprendizagem necessários para o desenvolvimento de cada criança.

Em seu estudo sobre a “defectologia” (2019)⁸ Seu argumento central é a importância e a necessidade de viabilizar e criar caminhos quando um caminho direto não é possível, um caminho indireto e alternativo pela cultura. Defende que as escolas incentivem que os professores realizem mediações sobre o ensino, para que ofereçam ferramentas para que todos os alunos desenvolvam pensamentos complexos.

Barroco (2011)⁹ aponta que para Vigotski os alunos com deficiência devem estar preparados para atuar na sociedade. Apesar disso, ele defende algo a mais, em outras palavras, defende a necessidade de educação para que o deficiente não só levasse uma vida mais normalizada, mas também se envolvesse com o coletivo, com o trabalho socialmente útil, com a política, sendo está a base da educação social, que possibilita novos mecanismos para a superação do defeito.

Barroco (2011) refere ainda que uma das riquezas em Vigotski é enfatizar o quanto o coletivo é fundamental para a constituição do homem, pois a deficiência como fator biológico não limita o desenvolvimento, mas sim as condições sociais e históricas, as quais são necessárias e inerentes para o desenvolvimento de todo ser humano, incluindo aqueles que possuam deficiências.

Ao procurar responder ao primeiro objetivo específico procuramos apresentar como fundamentos da obra de Vigotski sobre a educação das crianças com deficiência a própria concepção de deficiência que ele compreende como manifestações primária e secundária, a compensação social, o lançar mão de caminhos indiretos ao desenvolvimento e ao ensino, e a importância do coletivo como base das interações sociais, da apropriação cultural.

A primeira questão que orienta o presente estudo é: Qual a concepção de deficiência em Vigotski? As leituras que desenvolvemos permitem respondê-la apontando uma concepção dialética de deficiência, que considera que tanto as questões orgânicas próprias do indivíduo como as condições sociais e culturais que estão dadas interferem e importam em seu processo de desenvolvimento. Nesse

⁸ O termo utilizado por Vigotski refere-se às expressões que hoje em dia são deficiência, educação especial e crianças com deficiência

⁹ Extraído de Barroco (2011, p.216-192), capítulo Pedagogia Histórica- Crítica psicologia histórica-cultural e educação especial.

sentido, a direção da educação das pessoas com deficiência deve seguir, com base no autor, “caminhos indiretos”, que mobilizem os elementos da cultura para um processo de compensação social em relação aos “defeitos”, os quais, tomados como foco de atenção, irão direcionar as interações sociais com esses sujeitos para aquilo que eles não conseguem realizar. A concepção de deficiência para o pensamento do autor indica que as condições sociais e culturais, portanto, a oferta de estímulos, oportunidades, atividades, conhecimentos, sensações, entre outros elementos é fundamental para os processos de interação social que vão contribuir para que o sujeito se aproprie de todos esses elementos. Dessa forma, consideramos que a concepção do autor sobre a deficiência e a educação das crianças com deficiência indica um caminho de interações também para o desenvolvimento de brincadeiras, que passaremos a discutir na próxima parte do trabalho.

3 Concepção de brincadeira na perspectiva histórico-cultural, particularmente a partir de elementos da obra de Vigotski

Nessa seção vamos desenvolver o segundo objetivo específico: apreender o papel da brincadeira na perspectiva histórico-cultural, particularmente a partir de elementos da obra de Vigotski.

Partimos da ideia de que brincar é uma atividade muito importante da infância, não somente pela presença da brincadeira nesse período, mas principalmente porque todo o desenvolvimento infantil perpassa pelas brincadeiras exercitadas nessa fase da vida do indivíduo.

Com as leituras realizadas, foi possível perceber que para Vigotski (1991), na abordagem histórico-cultural, brincar é realizar as necessidades com a execução dos desejos que não seriam capazes de ser realizados de imediato. O brincar seria um mundo de fantasia, onde qualquer desejo pode ser realizado.

Em seus relatos sobre a brincadeira Vigotski (1991) argumenta que é uma situação imaginária criada pelas crianças, na qual ela pode satisfazer desejos que antes eram impossíveis em sua realidade, pelo mundo de fantasia.

Vigotski (1991) também ressalta que, embora as brincadeiras sejam livres e não estruturadas, elas também possuem regras. Para o autor, toda brincadeira possui regras embutidas, mesmo as brincadeiras de faz- de -conta possuem regras para orientar o comportamento das crianças. Um exemplo seria por conhecer a imagem da mãe, a criança que brinca de mãe com a boneca adota comportamentos e posturas pré-determinados.

Segundo Prestes (2008, p. 28) “Qualquer brincadeira com situação imaginária é ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária”.

Por meio das brincadeiras, superamos o que Vigotski chama de reação motora-afetiva, que nada mais é do que uma atividade que percebe diretamente os estímulos.

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação. (Prestes, 2008, p. 30).

Na brincadeira, acontece a diferença entre o campo semântico e ótico (Vigotski, 2008), ou seja, existe um processo onde o significado da palavra é separado do significado do objeto, sem interromper a ação real com os objetos reais, o mundo começa a ter significado para as crianças e este significado é considerado o processo central deste período do desenvolvimento do psiquismo.

Para Vigotski (1991), o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois o processo de simbolização e representação leva ao pensamento abstrato. Vigotski (2008) reforça essa compreensão ao afirmar que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois os métodos de simbolização e de representação levam ao pensamento abstrato.

Segundo Vigotski (2008), os brinquedos atendem às necessidades das crianças. Essas necessidades estão conectadas a tudo que é uma motivação para a ação. Por meio dos brinquedos, o que a criança não percebeu na vida real passa a ser uma regra de comportamento, que existe em todas as situações imaginárias, mesmo que de forma oculta.

Na compreensão de Vigotski (2008), o ato de brincar é compreendido histórico-social e culturalmente. O autor faz entender que concorda que a criança e o brinquedo têm conteúdo social, isto é, tem regras, significados, que são absorvidos pelas crianças a partir da sua demonstração da interação com o meio através do brinquedo.

Pinto e Gôes (2006) apontam que a brincadeira é baseada na experiência, mas não é uma simples repetição de uma realidade conhecida, as crianças usam objetos substitutos no processo de re-significar, formular, dramatizar situações e personagens. Por meio da brincadeira, principalmente do tipo faz de conta, a criança se afasta do campo da percepção, relativamente independente do que vê, usa objetos como se fosse outro objeto e torna possível a existência das coisas, criando momentos e situações que não existem no ambiente concreto.

Em seu estudo, Vigotski (2008, p. 34),

A brincadeira não é um tipo de atividade predominante na idade pré-escolar. Somente nas teorias que analisam a criança, não como um ser que satisfaz as principais exigências da vida, mas como um ser que vive à procura de prazeres, em busca da satisfação desses prazeres, pode surgir a ideia de que o mundo da criança é um mundo de brincadeira.

Vigotski (2008) os brinquedos desempenham um papel significativo no processo de desenvolvimento. Os brinquedos não são uma atividade de prazer puramente simples para as crianças, pois existem outras atividades que podem trazer mais felicidade, como o hábito de chupar chupeta e em relação aos jogos.

Segundo Vigotski (1991), a criança já está envolvida em um ambiente social desde quando nasce, e é através do brincar que inicialmente a mesma tem a apropriação do mundo, no convívio com as outras pessoas.

Portanto as crianças se desenvolvem a partir das interações que ocorrem desde cedo com os adultos e com o meio, os objetos, mas sempre mediadas pelo outro. É a partir das experiências e interações que ocorrem entre adultos e crianças ou outras crianças mais experientes que as impulsionam para um estágio de desenvolvimento mais avançado e por meio do qual os adultos se tornam mediadores do processo de construção de conhecimento.

Vigotski (2008) refere ainda que na brincadeira a criança é livre, podendo determinar suas atitudes, porém essa “liberdade” é ilusória e afirma que “A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado” (Vigotski, 2008, p. 36).

Ruiz (2011) refere que Vigotski ao analisar a relação do brincar e o desenvolvimento psicológico global acredita que a brincadeira de faz de conta é uma atividade que vai ao encontro das necessidades das crianças e promove o desenvolvimento do seu planejamento, sendo uma das formas que as crianças vivenciam as situações da vida adulta e explicarem a realidade que a cerca.

Vigotski (2008) o brinquedo pode ser uma atividade que orienta o desenvolvimento infantil conforme a forma muda e como a criança trata os brinquedos.

Pelos vários ângulos observados das obras de Vigotski a brincadeira na faixa-etária da educação infantil proporciona o desenvolvimento da criança, tanto pela ótica da compreensão que ela tem da realidade, como pelos significados lúdicos que ela concede às situações reais através das brincadeiras ao que elas não conseguem ainda, compreender.

Ao buscar responder a segunda pergunta orientadora de nosso estudo: qual a concepção de brincadeira em Vigotski consideramos, com base nos elementos

discutidos acima, que a brincadeira completa e conecta a compreensão da criança com a realidade, possibilita que ela experimente condições e estados de desenvolvimento variados, que ela se posicione em diferentes papéis sociais, em processos de interação social e isso contribui com os processos de desenvolvimento e apropriação da cultura.

Na obra de Vigotski (2011, p. 864):

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto.

Ao pensar a relação brincadeira e deficiência, consideramos que para as crianças com deficiência a importância da brincadeira para o seu desenvolvimento não é diferente, pois segundo Vigotski, a distinção está justamente nas formas de realização dos processos educacionais. Com vistas a avançar nossas reflexões passaremos agora a discutir a brincadeira e a deficiência.

4 A contribuição da brincadeira na educação de crianças com deficiência na perspectiva histórico-cultural

Na presente pesquisa buscamos responder, nesta seção do trabalho, qual o papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças com deficiência na concepção de Vigotski. Com isso pretendemos atender ao terceiro objetivo específico, ou seja, relacionar a brincadeira na concepção de Vigotski e a sua contribuição para a Educação das crianças com deficiência.

Como toda criança, as crianças com deficiência também necessitam de estratégias adequadas para o seu desenvolvimento, sendo necessário, conforme Vigotski, que o educador observe as peculiaridades da deficiência, mas que seu foco de atenção se concentre no método necessário para interpelar a criança durante a brincadeira, estimulando-a nesse processo de descoberta e conhecimento na construção da sua compreensão de mundo. Reforçamos que essa máxima é comum para todas as crianças, com ou sem deficiência. Vigotski (2011 p.868)

Mas, embora a lei geral do desenvolvimento humano (Vigotski, 1991) seja comum a todos os seres humanos, é necessário reconhecer as singularidades de cada criança e as peculiaridades do processo de desenvolvimento das crianças com deficiência, assim favorecendo o seu desenvolvimento educacional e os processos de ensino/aprendizagem.

O reconhecimento da existência de leis comuns de desenvolvimento na esfera normal e patológica é a pedra angular de qualquer estudo comparativo da criança. Entretanto, essas regularidades gerais encontram sua expressão peculiar concreta em um ou outro caso. No caso do desenvolvimento normal, essas regularidades se realizam em um conjunto determinado de condições. No caso do desenvolvimento atípico, que se desvia da norma, as mesmas regularidades, ao se realizarem em um conjunto completamente diferente de condições, adquirem uma expressão específica, qualitativamente peculiar, sem ser uma cópia absoluta, uma fotografia do desenvolvimento infantil típico. Por isso, a investigação comparativa sempre deve ter em vista uma dupla tarefa: o estabelecimento das regularidades gerais e o descobrimento de sua expressão específica nas diferentes variantes do desenvolvimento infantil (Vigotski, 2019, p.283).

Ao considerar o desenvolvimento humano como orientado pela cultura, por processos que implicam movimentos interpsicológicos e intrapsicológicos, a brincadeira se mostra como um modo de a criança se apropriar do mundo em que vive, a partir das experiências dela com os adultos e o ambiente sociocultural no qual está inserida.

Partindo dessa observação analítica da experiência de crianças durante a formação e desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem da criança, Vigotski esclarece importantes pontos a serem considerados tais como, o seu desenvolvimento cultural e as funções naturais. Para Vigotski (2011, p. 866),

Antes, os psicólogos estudavam o processo de desenvolvimento cultural da criança e o processo de sua educação de forma unilateral. Assim, todos se perguntavam quais dados naturais da psicologia da criança condicionam a possibilidade de seu desenvolvimento cultural, em quais funções naturais da criança deve apoiar-se o pedagogo para introduzi-la nesta ou naquela esfera da cultura. Estudavam, por exemplo, como o desenvolvimento da fala, ou a aprendizagem da aritmética, depende de funções naturais da criança, como ele é preparado no processo de crescimento natural da criança, mas não estudavam o contrário: como a assimilação da fala ou da aritmética transforma as funções naturais do aluno, como ela reconstrói todo o curso de seu pensamento natural, como rompe e afasta linhas e tendências antigas de seu desenvolvimento.

O autor salienta a importância da observação que os psicólogos tiveram que fazer para que os pedagogos pudessem estabelecer linhas de como a percepção das funções naturais da criança se transforma durante o desenvolvimento.

A provocação proporcionou deduções de que a observar cultura social em que a criança está inserida é capaz, não apenas de proporcioná-la a percepção cultural, mas também, essa cultura pode transformar suas funções naturais. Assim, Vigotski (2011 p. 866) passa a abordar dois elementos de desenvolvimento quais sejam: o cultural e o natural na construção teórica da educação:

Agora, o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento. A distinção de dois planos de desenvolvimento no comportamento (o natural e o cultural) torna-se o ponto de partida para uma nova teoria da educação. O segundo ponto é ainda mais importante. Ele, pela primeira vez, introduz no campo da educação a concepção dialética do desenvolvimento da criança. Se antes, quando não se distinguiam os dois planos de desenvolvimento – o natural e o cultural –, era possível apresentar ingenuamente o desenvolvimento cultural da criança como continuação e consequência direta de seu desenvolvimento natural, agora tal compreensão resulta impossível.

Ao tecer as observações sobre o antigo e novo caráter educacional Vigotski (2011 p. 866) desafia a própria concepção dos educadores de sua época acreditavam que a sequência lógica de aprendizagem era algo natural e uniforme, como sendo uma etapa consequente de outra, quando Vigotski vem mostrar que existem rupturas dentro do sistema de aprendizagem e que essa estrutura precisa e deve ser mediada para conexões e perfeita compreensão na construção do aprendizado e desenvolvimento cognitivo da criança dita normal.

(...) Os antigos pesquisadores não viam um conflito profundo na transição, por exemplo, do balbucio às primeiras palavras ou da percepção das figuras numéricas ao sistema decimal. Eles consideravam que um era mais ou menos a continuação do outro. Novas pesquisas têm mostrado, e nisso está seu inestimável mérito, que, onde antes se via um caminho plano, na verdade há uma ruptura; onde parecia existir um movimento bem-sucedido por uma superfície plana, na realidade acontecem saltos. Simplificando, as novas pesquisas indicaram pontos de viragem no desenvolvimento, em que os antigos supunham haver um movimento em linha reta. Com isso, elas esclareceram os pontos nodais do desenvolvimento da criança mais importantes para a educação. Mas é natural que, juntamente com isso, desapareça também a antiga concepção sobre o próprio caráter da educação.

Nessa proposição de nova educação, Vigotski elucida que as conexões oferecidas pela cultura para estímulo das funções naturais da criança para o desenvolvimento cognitivo se reproduzem exatamente igual nas crianças com deficiência Vigotski (2011 p. 866).

Onde a antiga teoria podia falar em colaboração, a nova fala em luta. No primeiro caso, a teoria ensinava à criança a dar passos lentos e tranquilos; a nova deve ensiná-la a saltar.

Essa educação vai ainda mais longe e ensina ao surdo-mudo a língua falada, uma vez que seu aparelho fonador geralmente não está prejudicado. Essa criança, surda de nascença, só se torna muda por estar privada de percepção auditiva. A educação ensina o surdo a compreender a língua falada pela leitura dos lábios do falante, ou seja, substituindo os sons da fala por imagens visuais, movimentos da boca e dos lábios. O surdo-mudo aprende a falar utilizando, para isso, o tato, a imitação de sinais e as sensações cinestésicas. Vigotski (2011 p.868).

Tentando simplificar sua teoria Vigotski exemplifica que a criança surda não está privada da função da fala, mas não a desenvolve pelo processo tradicional porque simplesmente não pode ser aguçada pela fonética e os sons, o que não a impede de desenvolver a fala pelos métodos alternativos adaptados para ela e oferecidos pelo ambiente, ou seja, pelo contexto sociocultural, como sinais e leitura labial oferecidos pelo sentido da visão, ou pela função tátil no caso dos alunos cegos Vigotski (2011, p.868).

Esses caminhos alternativos especialmente construídos para o desenvolvimento cultural da criança cega e da surda-muda, a língua escrita e falada especialmente criada para elas são extremamente importantes na história do desenvolvimento cultural em dois aspectos. Os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil.

Prosseguindo na teoria de nova educação através do meio cultural para atingir o desenvolvimento da criança com eficiência, Vigotski aprofunda com a afirmação de

que as formas culturais de comportamento são o único meio para o ensino de crianças com eficiência.

Os casos de desenvolvimento anômalo permitem observar, com máxima clareza, a divergência entre o desenvolvimento cultural e o natural, a qual, em essência, ocorre também na criança normal, mas aqui emerge com máxima nitidez justamente porque, entre os surdos-mudos os cegos, nota-se uma impressionante discrepância entre as formas culturais de comportamento, destinadas à organização psicofisiológica normal da pessoa, e o comportamento da criança acometida por essa ou aquela deficiência. Porém, mais importante, as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos. A Língua escrita para os cegos e a escrita no ar para os surdos-mudos são tais caminhos psicofisiológicos alternativos de desenvolvimento cultural. (Vigotski 2011, p.868).

Vigotski ressalta que os métodos alternativos aplicados na educação com crianças com deficiência são bem sucedidos e desafiam a própria concepção humana de que lê com os olhos e fala com a boca, quando é possível de criança cega leia com as mãos, enquanto ao aluno surdo é possível falar com as mãos, e esse desenvolvimento não se dá pelos métodos tradicionais. Para Vigotski (2011 p. 268).

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. Psicologicamente, essas formas de educação conseguem superar o mais importante, ou seja, a educação consegue incutir na criança surda-muda e na cega a fala e a escrita no sentido próprio dessas palavras. O importante é que a criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso. E, para a criança surda-muda, o mais importante, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, é que a fala humana é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente.

Disso, Vigotski enumera algumas lições que devem ser registradas a partir das experiências expostas. Em princípio está a independência das formas culturais de comportamento em relação ao método, seguido da constatação de que as crianças surdas, além de terem um desenvolvimento natural no contexto sociocultural oferecido a elas. Esse método cultural é capaz de remeter a própria linguagem matriz do ser humano, à linguagem gesticulada. Segundo Vigotski (2011 p. 868)

Dessa forma, a primeira lição que esses exemplos nos ensinam é a independência das formas culturais de comportamento em relação a esse ou aquele aparato psicofisiológico. A segunda lição, particularmente evidente no exemplo das crianças surdas-mudas, refere-se ao desenvolvimento espontâneo das formas culturais de comportamento. As crianças surdas-mudas, por si mesmas, desenvolvem uma língua mímica complexa, uma fala singular. É criada uma forma particular de fala não para surdos-mudos, mas construída pelos próprios surdos-mudos. É criada uma língua original, que se distingue de todas as línguas humanas contemporâneas mais profundamente

do que estas entre si, pois ela retorna à mais antiga protolíngua humana, à língua dos gestos ou até mesmo só das mãos. Por si só, mesmo privada de qualquer instrução, a criança ingressa no caminho do desenvolvimento cultural; em outras palavras, é no desenvolvimento psicológico natural da criança e no seu meio circundante, na necessidade de comunicação com esse meio, que se encontram todos os dados necessários para que se realize uma espécie de autoignição do desenvolvimento cultural, uma passagem espontânea da criança do desenvolvimento natural ao cultural. (Vigotski, 2011, p. 868-869).

A teoria extraída da obra de Vigotski transmite que os aspectos da criança com deficiência impõem limitações e dificuldades e por isso mesmo desafia a compreensão por meio indireto no desenvolvimento, ou seja, assim como a dificuldade apresentada para uma criança sem deficiência aguçar a busca por resultados de forma indireta, o mesmo ocorrerá para uma criança com deficiência, o que mudará será exatamente o meio indireto de superação dessa dificuldade que provocará o desenvolvimento de ambas as crianças na busca do resultado comum na aprendizagem. Para Vigotski (2011 p. 869).

Esses dois aspectos, tomados em conjunto, levam-nos a uma reavaliação radical do olhar contemporâneo sobre a educação da criança anormal. O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (Vigotski, 2011, p. 869).

Em síntese, Vigotski provoca reflexão em não encarar a deficiência como um limitador que impede o desenvolvimento, mas como um limitador que desafia a superação, assim como ocorre no processo de ensino aprendizagem tradicional. Dessa forma, ambos os alunos com ou sem deficiência são capazes de atingir seus respectivos desenvolvimentos culturais por métodos distintos das funções psíquicas superiores na busca de um resultado comum da compreensão. Segundo Vigotski (2011, p. 869).

Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. O

desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica. Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência.

A dedução de Vigotski é de que apenas pelo desenvolvimento sociocultural é possível suprir a deficiência no processo de ensino/aprendizagem, pois para o autor quando não é acessível pelo desenvolvimento orgânico, a opção que responde de forma mais adequada é a aprendizagem pelo desenvolvimento cultural, ou seja, pelo ambiente social, pelo método aplicado pelo professor no ambiente social escolar. Segundo Vigotski (2011, p. 869).

(...) Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. (...)

(...) Resta-nos apenas acrescentar que, em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica de caminhos alternativos que existe em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural. Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito.

Com base nas reflexões do autor, considera-se que os brinquedos e brincadeiras preenchem as condições necessárias no método adequado ao contexto do desenvolvimento cultural para estabelecer e proporcionar meios de aprendizagem para a criança com deficiência, assim como a adaptação do meio social seria necessário para uma criança sem deficiência.

É importante ressaltar que o uso de brinquedos e jogos estimulantes facilita uma melhor interação entre as crianças e permite que elas se comuniquem. O brincar é uma das formas de socialização propostas pela escola, pois por meio do brincar as crianças aprendem a conviver em sociedade, assumem sua realidade em seu meio social, sua linguagem, seus costumes, sua socialização. Brincar não é simplesmente uma atividade sem consequência do cotidiano da criança, é algo próprio do ser humano e que pode ser impulsionador do desenvolvimento.

Brincando a criança busca e recebe informações, organiza suas ideias em parte sozinha, mas também com a interação com os outros, tem a experiência de sentir as sensações a partir da relação social que acontece desde muito cedo, desenvolve imaginação, habilidades, e promove sua inteligência compreendendo o que é ser ela mesma e ao mesmo tempo ser parte de um grupo social. Com a brincadeira a criança com ou sem deficiência tem a possibilidade de descobrir e viver a realidade, por vezes de uma forma prazerosa, mas ainda desafiadora.

A brincadeira é uma importante ferramenta de trabalho no processo de ensino considerando que as crianças podem expressar seus sentimentos e emoções por meio dela.

De acordo com Marques (apud WAJSKOP, 2005, p.32 e 33) Vigotski ressalta que “é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário”. A criança experimenta no brinquedo como se fosse maior que a realidade. Projeta os papéis sociais com os quais está envolvida desde seu nascimento.

Brincar proporciona ensinar a lidar com as emoções. Por meio da brincadeira, as crianças podem equilibrar a tensão gerada em seu mundo cultural e construir sua personalidade.

Silva (2003) menciona que ao notar o brincar de uma criança com deficiência possibilita encontrar quais são as suas competências e o que ela pode fazer ao invés do que ela não pode fazer. E assim perceber e compreender as razões que motivam a criança a brincar.

Os jogos infantis podem constituir atividades em que as crianças participam individual ou coletivamente, sendo que nestas atividades as crianças com ou sem deficiência, procuram compreender o mundo e o comportamento humano todos os dias.

Conforme Lopes (2012), as brincadeiras, estão registradas desde as épocas mais antigas. Aponta que a criança é iniciada na brincadeira por pessoas que estão ao seu redor, já que são os mesmos que oferecem os primeiros componentes para a brincadeira. Lopes (2012) menciona que diante do que foi observado em sua pesquisa, em relação ao brincar da criança com deficiência física, as crianças brincam menos que as demais, por serem mais dependentes de adultos. Nesse caso, no processo educacional cabe aos adultos interpelar as crianças para que se desafiem a

brincar mais, a atuar nas brincadeiras, ainda que necessitem de auxílio para a execução de algumas tarefas.

Barboza (2019) menciona que as vivências sobre o brincar da criança com deficiência física, expressadas pelas famílias e das crianças mostram que os jogos não são apenas aprendidos, mas também começa com as relações e interações que estabelecem com adultos e outras crianças. Esse momento de brincar para as crianças é visto como um processo, pois como enfatiza Vigotski (2010) mencionado por Barboza, (2019), no processo de jogo, os adultos desempenham o papel de mediadores diretos das ações das crianças, sendo os parceiros e colaboradores mais experientes no processo de construção, concepção e apropriação de novas experiências.

Barboza (2019) menciona que concorda com os autores da perspectiva sócio-histórico-dialética, dentre eles Vigotski, que consideram a brincadeira uma atividade humana que contorna o indivíduo e a cultura. É brincando que as crianças sabem, aprendem, criam, através das relações que estabelecem, nos diferentes grupos e ambientes em que operam, movem, representam, expressam, fantasiam, entretêm e constituem a sua identidade cultural e social. Barboza (2019) enfatiza a importância de lembrar que essas características da brincadeira se entendem a todas as crianças com ou sem deficiência.

Freitas (2011) em seu estudo aponta que entende que a forma como a interação constitui a brincadeira é a mesma que a brincadeira constitui a interação. Freitas (2011) aponta que os dados de sua pesquisa mostram que a percepção das crianças sem deficiência em relação às crianças com deficiência decorre da sua convivência e interação com elas. Essa convivência traz benefícios para todas as crianças e educadores. Os dados confirmam que as crianças sem deficiência compreendem que as crianças com deficiência têm emoções e podem expressá-las, são os agentes da sua escolha, comunicam com os seus parceiros, são pessoas que podem falar consigo mesmas à sua maneira, tempo e brincadeiras, que é diferente, e que tem qualidades muitas vezes é um modelo a ser imitado por outras crianças, e também são agentes criativos e questionadores de sua cultura.

Araujo (2019) refere que em Vigotski (1997) aprendemos que as crianças com deficiência / autismo precisam das ações de mediação dos professores para estimular o contato físico, ou permitir que interajam com outras crianças, ou proporcionar uma

sensação de segurança ao realizar certas tarefas e interagir com objetos, deixe-os vivenciar a experiência física.

De acordo com Araujo (2019), ao trabalhar com essas crianças, é importante saber quais estratégias de ensino podem ser utilizadas para ajudá-las a compartilhar experiências e conhecimentos, e utilizar os jogos como recurso didático para estimular a possibilidade de diferentes modos de ser e comportamento dessas crianças no mundo, promovendo seu desenvolvimento.

Como aponta Ferroni (2012) em seu estudo, brincar é importante para a vida de toda a criança pois contribui para o seu desenvolvimento e da aprendizagem. Ferroni aponta a importância de que durante as brincadeiras, os adultos conheçam os gostos as preferências e que estejam atentos aos sinais de desconforto da criança.

As brincadeiras das crianças com ou sem deficiência são iguais, acabam se desenvolvendo na mesma ordem variando apenas na intensidade e no tempo que é realizado.

Cazeiro (2008) por meio de sua pesquisa, busca enfatizar a importância de oportunizar às crianças com deficiência vivenciarem qualquer situação comum na infância, pois é nessas atividades cotidianas e interessantes que a formação de conceitos espontâneos é essencial para o aprendizado futuro. Além disso, destaca a importância da comunicação entre crianças e adultos nessas atividades, que é a linguagem básica para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento cognitivo da criança.

Costa (2018) afirma que as crianças cegas ou com baixa visão imaginam e criam com base em sua maneira única de perceber o mundo do qual participam. Suas atividades criativas de brincar, narração e pintura (experiência e expressão na unidade de mente e corpo) refletem e refletem como eles sentem e pensam sobre a realidade.

A brincadeira é uma forma de participação no mundo que ajuda no desenvolvimento e aprendizagem infantil. Portanto, como atividade básica para o seu desenvolvimento, permite que elas interajam sozinhas, com as outras crianças, e com os adultos enquanto brincam, resolvam problemas e levantem hipóteses ao pensarem sobre si próprios e seu desempenho no ambiente, o que é propício para ampliar suas possibilidades, sentindo, pensando e agindo no mundo.

A brincadeira envolve descoberta, imaginação em qualquer fase da vida. Em diferentes espaços, principalmente no cotidiano escolar, a brincadeira é um diferencial

positivo para todos os integrantes. Crianças com deficiências compartilham seus conhecimentos com outros alunos e crescem, aprendem em um ambiente desafiador e instigante ao novo. No cotidiano escolar, o espaço lúdico é uma oportunidade de comunicação, diálogo e construção de vínculos entre professores e alunos e também entre os alunos. Esses espaços devem ser seguros e acolhedores, com diversos brinquedos e brincadeiras para que os alunos possam escolher promovendo interação com os colegas.

Ao final dessa reflexão consideramos que a contribuição da brincadeira na educação de crianças com deficiência na perspectiva histórico-cultural consiste, entre outras coisas, no fato de constituir a cultura humana, como forma de atuação dos seres humanos em todas as idades, mas particularmente identificada em nossa cultura como atividade própria da infância. Como elemento da cultura humana, as brincadeiras e jogos tem uma finalidade, um conjunto de regras, materiais selecionados para essa ou aquela modalidade, de modo a compor um conjunto de conteúdo a serem apropriados pelos sujeitos humanos nas interações sociais. Dessa forma, a brincadeira pode contribuir para o processo de desenvolvimento, da apropriação das experiências humanas pelas crianças, que podem, por meio das brincadeiras, projetar espaços, lugares, tempos e papéis sociais, entre outros elementos constitutivos da vida social.

4 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi compreender conceitualmente a contribuição da brincadeira na educação de crianças com deficiência na perspectiva histórico-cultural, particularmente a partir de elementos da obra de Vigotski.

A investigação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa bibliográfica. Desenvolvemos um levantamento bibliográfico exploratório em duas plataformas- BDTD e SciElo- e com as leituras prévias dos Textos foi possível perceber que uma referência importante para esse estudo será a contribuição de Vigotski.

Buscamos materiais produzidos por esse autor considerado aqui como referência para esse estudo, bem como produções de alguns comentadores de sua obra em relação à concepção de deficiência e à concepção de brincadeira. Desenvolvemos também um levantamento bibliográfico complementar da produção acadêmica mais recente que relaciona deficiência e brincadeira.

A análise foi desenvolvida primeiramente por meio de discussão de alguns fundamentos da educação das crianças com deficiência com base em Vigotski, para o autor a criança com deficiência é também um indivíduo capaz de se desenvolver. O “defeito”, a deficiência não determina limites ao desenvolvimento pessoal. O que poderia ocorrer é uma mediação determinada, com diferentes formas de tratamentos. Para ele, a finalidade da educação dos estudantes da educação especial é a mesma para todas as crianças por meio de métodos diferentes. Assim a educação deve ser voltada para o desenvolvimento do mesmo ao invés de focar no conceito do defeito/deficiência.

Em sequência discutimos o papel na brincadeira na perspectiva histórico-cultural, a partir das obras de Vigotski, começamos a discussão pelo ponto que o brincar é uma atividade muito importante da infância, não só pela presença diariamente da brincadeira, mas por todo o desenvolvimento infantil passa pelas brincadeiras exercitadas ao longo da vida. É importante relatar que para Vigotski as brincadeiras devem ser livres e não estruturadas, mas que mesmo assim possuem regras. Para Vigotski a criança já é envolvida em um ambiente social desde que nasce. As crianças se desenvolvem a partir das interações que ocorrem desde cedo.

A partir desses dois pontos de discussão, analisamos a contribuição da brincadeira na educação de crianças com deficiência na perspectiva histórico-cultural. Como toda criança, as crianças com deficiência também necessitam de estratégias adequadas para o seu desenvolvimento, sendo necessário que o educador observe suas peculiaridades, mas que o foco se concentre no método e não na deficiência. As brincadeiras das crianças com e sem deficiências são iguais, elas se desenvolvem na mesma ordem variando apenas na intensidade e no tempo que é realizada.

O brincar é uma forma de participação no mundo, que auxilia no desenvolvimento e no aprendizado das crianças. Assim sendo uma atividade básica em seu desenvolvimento, permite a interação com outras crianças e com os adultos, possibilitando a expansão do sentido, pensar e agir no mundo.

A brincadeira envolve descoberta e imaginação em qualquer fase da vida e em diferentes espaços. As crianças com deficiência compartilham os seus conhecimentos com as outras crianças, crescem e aprendem em um ambiente desafiador e com estímulos.

E para finalizar o estudo, acreditamos que do ponto de vista histórico e cultural, a contribuição da brincadeira para as crianças com deficiência, é entre diversas coisas, o fato de constituir a cultura humana como uma forma de atuação dos seres humanos. Como um elemento da cultura, a brincadeira tem uma finalidade, um conjunto de regras e materiais selecionados para a modalidade. Assim a brincadeira contribui para o processo de desenvolvimento, por meio das brincadeiras as crianças, projetam espaços, lugares, tempos e papéis sociais, entre outros elementos constitutivos da vida social.

O caminho dessa trajetória foi repleto de desafios e principalmente nestes últimos dois anos com a pandemia do COVID-19, foi necessária uma adaptação a uma nova maneira de ter aula/orientações/reuniões entre outros eventos que éramos acostumados a participar presencialmente. Foi necessário que professores, alunos e instituições aprendessem como lidar com esse momento.

Esse caminho de escrita do estudo foi repleto de angústias, medos, frustrações, por não saber direito o que estava acontecendo, o que era o COVID-19, por não sabermos quanto tempo essa situação duraria. Por consequência, tivemos que deixar de lado algumas ideias que tínhamos em mente. Porém com tudo que estamos vivendo é importante ressaltar que o objetivo principal do estudo, constituído

pelas condições objetivas e subjetivas de uma conjuntura muito particular, foi perseguido de modo a ser atendido mesmo nessas condições, ainda que considerando os limites colocados.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, FABIANA ZANOL. **ASPECTOS RELACIONAIS DA CRIANÇA COM AUTISMO EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRA**. 2019. 118 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, VITÓRIA - ES, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11231/1/tese_13321_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Fabiana%20Zanol%20Araujo.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

BARBOZA, ADRIANA MARIA RAMOS. **O BRINCAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2019. 315 p. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10096/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Adriana%20Maria%20Ramos%20Barboza%20-%202019.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Pedagogia Histórica- Crítica psicologia histórica-cultural e educação especial**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórica- crítica**. Campinas- Sp: Autores Associados, 2011, p. 169-192.

CARVALHO, Ligia Maria de Godoy. **As atividades lúdicas e a criança com paralisia cerebral: o jogo, o brinquedo e a brincadeira no cotidiano da criança e da família**. 1998. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, [S. l.], 1998. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_92fae69c070a34ba40a4483e8267cce1. Acesso em: 6 out. 2021.

CAZEIRO, Ana Paula Martins. **Formação de conceitos por crianças com paralisia cerebral: um estudo exploratório sobre a influência das brincadeiras**. 2008. 301 p. Dissertação (Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo) - Universidade de São Paulo, São paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12062008-074728/publico/Cazeiro.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CEZAR, Luana Carvalho. **Zinco como terapia no modelo experimental de autismo induzido pré-natalmente pelo ácido valpróico**. 2016. Dissertação (Patologia Experimental e Comparada) - Universidade de São Paulo, [S. l.], 2016. Disponível em: Patologia Experimental e Comparada. Acesso em: 6 out. 2021.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. **A UNIDADE CORPO-MENTE NAS ATIVIDADES CRIADORAS DE BRINCAR, NARRAR E DESENHAR DAS CRIANÇAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO**. 2018. 225 p. Tese (De Doutora em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/33749/1/2018_MarinaTeixeiraMendesdeSouzaCosta.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

FRAGA, Bruno Pires de. **Estudo de caso acerca da influência da atividade física adaptada à disciplina de ciências nas dificuldades de aprendizagem em crianças de uma escola municipal de Porto Alegre**. 2016. 63 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143006/000995999.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 out. 2021.

FERRONI, Giovana Mendes. **Ensino de conceitos a uma criança com deficiência visual por meio de brincadeira**. 2012. 128 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3098/4316.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FREITAS, Rachel Menezes. **CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: um estudo a partir do brincar**. 2011. 194 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4844/1/arquivo7571_1.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

GAI, Daniele Noal. **Ética do brincar**. 2015. 214 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131034/000980241.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 out. 2021.

GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. **Análise funcional da atenção compartilhada adulto-criança pequena com deficiência visual**. 2019. 187 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12226/Godoy_Miriam%20Adalgisa%20Bedim.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 out. 2021.

HUEARA, Luciana; SOUZA, Carolina Molina Lucenti de; BATISTA, Cecília Guarnieri; MELGAÇO, Mariana Belloni; TAVARES, Flávia da Silva. **O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades**. Rev bras, [s. l.], v. 12, ed. 3, p. 351-368, set- dez 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300005>. Acesso em: 27 out. 2021.

JORQUEIRA, Adriana Cristina. **Expectativa do professor com relação a atuação do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar com ênfase no brincar da criança com deficiência física**. 2006. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, [S. l.], 2006. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2678>. Acesso em: 7 out. 2021.

JURDI, Andréa Perosa Saigh. **O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional**. 2004. 152 p. Tese (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, [S.

./], 2004. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10102006-114222/publico/JURDI_TDE.pdf. Acesso em: 6 out. 2021.

KAMPA, Alethea Valim. **Pai e filho(a) deficiente: o brincar e a intersubjetividade inata**. 2009. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, [S. l.], 2009. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1722/1/Alethea%20Valim%20Kampa.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

LAGE, Janaine Brandão. **Avaliação do desempenho funcional e da qualidade do estímulo domiciliar oferecido à criança com deficiência visual por LAGE, Janaine Br**. 2015. 93 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/283/5/Dissert%20Janaine%20B%20Lage.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

LOPES, Conceição Aparecida Oliveira. **O brincar e a criança com deficiência física na Educação Infantil: o que pensam as crianças e suas professoras**. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MARTINS, José Luiz Germano. **Educação Inclusiva: formação de grupamentos afetivos, intelectuais e recreativos entre deficiente mental incluído em escola regular e seus grupos de pares**. 2007. 166 p. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10579/1/Jose%20Luiz%20Germano%20Martins.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

MEDEIROS, Carolina Silva de. **Interação mãe-criança com deficiência visual: um estudo longitudinal das habilidades sociocomunicativas infantis**. 2013. 309 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6912/1/ArquivoTotal.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

MELO, Flávio Anderson Pedrosa de. **Influência de um programa de iniciação esportiva em crianças com deficiência física**. 2014. 213 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3159/5874.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 out. 2021.

MIETO, Gabriela Sousa de Melo. **Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual**. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MILAGRES, Luana Cupertino. **Prevalência da insuficiência e deficiência de vitamina D e fatores associados em crianças pré-púberes de Viçosa-MG**. 2015.

113 p. Dissertação (Nutrição) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/21191/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

MEDEIROS, Carolina Tereza de Araújo Xavier. **Alfabetização científica com um olhar inclusivo: estratégias didáticas para abordagem de conceitos de astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 99 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de ciências da natureza) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/4588/Disserta%20Carolina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 out. 2021.

MORO, Luize. **Conhecendo os parques de Curitiba e seus espaços públicos destinados as brincadeiras infantis**. 2012. 152 p. Dissertação (Departamento de Educação Física,) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27529/R%20-%20D%20-%20MORO%20LUIZE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 out. 2021.

PINTO, Gláucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **DEFICIÊNCIA MENTAL, IMAGINAÇÃO E MEDIAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE O BRINCAR**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 16, n. 1, p. 11-28, jan.abr 2006.

RODRIGUES, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter. **Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na educação infantil**. 2011. 182 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo Mestrado em Educação, [S. l.], 2011. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2312/1/tese_6029_RENATA%20SUZI%20ESCUEIRO%20HASTENREITER%20RODRIGUES.pdf. Acesso em: 6 out. 2021.

RUIZ, Leticia Coelho. **O BRINCAR EM GRUPOS DE CRIANÇAS COM ALTERAÇÕES VISUAIS**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RUIZ, Leticia coelho; BATISTA, Cecília guarnieri. **Interação entre crianças com deficiência visual em grupo de de brincadeira**. Rev.bras, marília, v. 20, ed. 2, p. 209-222, abr-jun 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sYZX7Wn8n86ZfkWvkvNJcbt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2021.

SILVA, Michelli Alessandra. **Linguagem e apropriação de práticas sociais em crianças com deficiência visual e alterações no desenvolvimento**. 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas, [S. l.], 2008. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_a60f5da0d071f9b0453b84a38b465d21. Acesso em: 7 out. 2021.

SILVA, Nancy Capretz Batista da. **Contexto familiar de crianças com síndrome de Down: interação e envolvimento paterno e materno**. 2007. 181 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2960/DissNCBS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 out. 2021.

SILVA, Carolina Biondo da. **O brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na pré-escola**. 2015. 101 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos, [S. l.], 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8697/DissCBS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 out. 2021.

SCHIMITT, Beatriz Dittrich. **Ações motoras de crianças com baixa visão durante o brincar: cubos com e sem estímulo visual**. 2014. 67 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física) - Instituto de Ciências da Saúde - ICS::Curso de Graduação em Educação Física, Uberaba, 2014. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/193/5/Dissert%20Beatriz%20D%20Schmitt.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, pesquisa de campo**. *In: METODOLOGIA do TRABALHO CIENTÍFICO*. 24 edição revista e atualizada. ed. São Paulo: Cortez, 2016. cap. Teoria e Prática Científica.

SIAULYS, Mara Olímpia de campos. **Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual: estudo sobre a importância do brinquedo e do brincar**. 2006. 38 f. Dissertação (Mestre em distúrbios de desenvolvimento) - Universidade presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2677/1/Mara%20Olimpia%20de%20C%20Siaulys1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOUZA, Carolina Molina Lucenti de; BATISTA, Cecilia Guarnieri. **Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento**. *Psicologia: reflexão e crítica*, Campinas, v. 21, ed. 3, p. 383-391, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/PFmyWqmMdq7msBt9DfvnjCp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOUZA, Ana Delias de. **As relações entre deficiência visual congênita, condutas do espectro do autismo e estilo materno de interação**. 2003. Dissertação (Instituto de Psicologia. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento.) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7238/000497210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Florianópolis, 2008.

Disponível em: <<http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>>. Acesso em: 26 de novembro de 2021.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Tradução SALES, Denise Regina. OLIVEIRA, Marta Kohl de. e MARQUES, Priscila Nascimento. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. p.23-36, jun. 2008. Tradução por PRESTES, Zoia. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

VIGOTSKIY, Lev Semionovich. **Obras Completas- Tomo Cinco; Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón-Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

YANO, Ângela Maria Mieko. **"As práticas de educação em famílias de crianças com paralisia cerebral diplérgica espástica e com desenvolvimento típico pertencentes a camadas populares da cidade de Salvador"....** 2003. Tese (Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão preto, 2003. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-30102003-094219/publico/01-Dissertacao.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.