

O BRINCAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NOS PRIMEIROS QUATRO ANOS DE VIDA

THE PLAY OF CHILDREN WITH PHYSICAL DISABILITIES IN THE FIRST FOUR YEARS OF LIFE

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski¹

Regiane Rosa²

RESUMO

Este estudo tem como tema o brincar de crianças com deficiência física nos primeiros quatro anos de vida, e o problema de pesquisa assim se constitui: como, com quem e do que brincam as crianças com deficiência física nos primeiros quatro anos de vida? A pesquisa objetivou averiguar se as crianças com deficiência física brincam em contextos educacionais; investigar com quem as crianças brincam; entender de que forma acontecem as brincadeiras e identificar tecnologia assistiva que favorece o brincar. O estudo teve amparo em bases teóricas que subsidiam a compreensão do papel do brinquedo e do brincar no desenvolvimento infantil. Foram adotadas entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes em um Centro de Educação Infantil e em um Programa de Estimulação Precoce, além de observação. Constatamos que todas as crianças observadas brincam, interagindo com outras crianças ou com adultos. Alguns recursos de tecnologia assistiva foram identificados, como adaptação de mobiliários e de brinquedos. Em alguns casos há a dependência dos adultos para que a brincadeira aconteça. Vários brinquedos foram confeccionados pelos professores, adequando-os às condições das crianças, possibilitando o brincar.

Palavras-chave: criança com deficiência física; desenvolvimento; brincar; educação especial.

ABSTRACT

This study has as its theme the playing of children with physical disabilities in the first four years of life, and the research problem is thus: how, with whom and what do children with physical disabilities play in the first four years of life? The research aimed to find out if children with physical disabilities play in educational contexts; investigate who children play with; understand how play happens and identify assistive technology that favors play. The study was supported by theoretical bases that subsidize the understanding of the role of toys and playing in child development. Semi-structured interviews were adopted with teachers working in an Early Childhood Education

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação (Unochapecó), Mestrado e Doutorado. Integrante da Linha de Pesquisa Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Líder do Grupo de pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas (Unochapecó). Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq -2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Pós Graduada em Ensino Lúdico pela Faculdade de Educação São Luís. Foi bolsista pelo Programa Institucional de Iniciação a Docência - PIBID (2013-2014) e bolsista de pesquisa PIBIC FAPE (2014). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC) desde 2015. E-mail: regianerosa@unochapeco.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0850-0408>

Center and in an Early Stimulation Program, in addition to observation. We found out that all children observed play, interacting with other children or with adults. In some cases, there is a dependence on adults for the play to happen. Some assistive technology resources were identified, such as adapting furniture and toys. Several toys were made by teachers, adapting them to the conditions of children, enabling the action of playing.

Keywords: *children with physical disabilities; development; play; special education.*

INTRODUÇÃO

A informação de que uma criança apresenta deficiência, geralmente, provoca nos pais e nos professores sentimento de insegurança e incerteza em relação a como proceder, a como será o desenvolvimento, considerando que existem expectativas padronizadas, definidas socialmente. Crianças diferem entre si, inexistindo padrões fixos de desenvolvimento, mas em algumas, a diferença se apresenta de forma mais explícita, a exemplo das que possuem deficiência física.

Vivemos em uma sociedade que normatiza e considera normal quem está de acordo com a norma. Para compreendermos os efeitos dos padrões de normalidade ou anormalidade estabelecidos socialmente, nos fundamentamos em Veiga-Neto, para quem toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de comparação, pois ela age na definição de um modelo pré-estabelecido. A criança com deficiência se distancia da norma e pode causar estranhamento. De acordo com Veiga-Neto (2016, p. 74-75):

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos, por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais - entre os elementos individuais - e verticais - entre cada elemento e o conjunto. E, ao fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser um desvio, isso é, algo indesejável [...].

Desde os primeiros meses de vida, geralmente as crianças manifestam interesse pelos brinquedos e brincam. Contudo, as que apresentam deficiência física podem encontrar dificuldades na exploração dos ambientes ou objetos com independência, o que justifica a oferta de programas de Estimulação Precoce.

No ano de 2016, o Ministério da Saúde publicou um documento intitulado - Diretrizes da Estimulação Precoce: Crianças de Zero a Três Anos com Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor Decorrente de Microcefalia, uma condição que provocou o nascimento de bebês com deficiência. Esse documento define Estimulação Precoce como:

Uma abordagem de caráter sistemática e sequencial, que utiliza técnicas e recursos terapêuticos capazes de estimular todos os domínios que interferem na maturação da criança, de forma a favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, linguístico e social, evitando ou amenizando eventuais prejuízos (Brasil, 2016, p. 81).

Neste mesmo documento, a meta da Estimulação Precoce é apontada como: [...] aproveitar este período crítico para estimular a criança a ampliar suas competências, tendo como referência os marcos

do desenvolvimento típico e reduzindo, desta forma, os efeitos negativos de uma história de riscos. (Brasil, 2016, p. 81).

Borges (2016) evidencia que nos primeiros anos de vida da criança “o desenvolvimento cerebral é mais rápido e alcança uma maior extensão do que em qualquer outra etapa da vida, mas ele também é mais vulnerável ficando suscetível a fatores nutricionais, de interação, de cuidado e estimulação.” (Borges, 2016, p. 36).

Convém destacar que o termo *precoce* gera algumas inquietações e pode induzir a equívocos, remetendo a ações antecipadas. Tensionamos, também, os termos maturação, competência, desenvolvimento típico, fortemente pautados em conceitos biológicos, normatizadores e normalizadores, que frequentemente atravessam o campo da educação.

Este artigo deriva de uma pesquisa concluída, decorrente de um projeto de Iniciação Científica, com recursos do Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO-CHAPECÓ (PIBIC/FAPE) em consonância com a Política de Pesquisa da instituição.

O interesse pelo tema surgiu a partir de vivências durante estágios no curso de graduação em Pedagogia. Uma criança com deficiência física com idade de três anos integrava uma turma em um Centro de Educação Infantil. Observamos a restrita interação da criança que permanecia apática, sentada no seu carrinho ou no colo da estagiária que atuava como auxiliar da professora. A inquietação com essa situação desencadeou o interesse pelo tema pesquisado.

Atribuímos a importância desse estudo à relevância de elaborar conhecimentos relativos ao tema e à convicção de que este aprendizado poderá contribuir para reflexões e práticas docentes e familiares que gerem experiências positivas para as crianças com deficiência física. Entendemos, ainda, a necessidade de difundir conhecimentos acerca das peculiaridades no desenvolvimento de crianças com deficiência física e a importância do brincar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Concordamos com Bujes (2007, p. 14) quando afirma que a pesquisa surge de inquietações, “provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações com as quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação”.

A inquietação decorrente da situação descrita nos instigou a responder ao seguinte problema de pesquisa: como, com quem e do que brincam as crianças com deficiência física nos primeiros quatro anos de vida no contexto educacional?

A pesquisa aconteceu em um Programa de Estimulação Precoce³ desenvolvido em um Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAESP e em um Centro de Educação Infantil Municipal - CEIM, ambos localizados no oeste de Santa Catarina. As materialidades empíricas foram geradas por meio de

3 O termo Estimulação Precoce é adotado no contexto em que o estudo foi desenvolvido, e significa atendimento educacional especializado com o objetivo de otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças de zero a cinco anos. Salientamos que embora o serviço seja direcionado a crianças de até cinco anos, as crianças pesquisadas apresentavam, na época do estudo, até quatro anos de idade.

entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas e observação *in loco*. Ambas foram realizadas a partir de roteiros orientadores e após o consentimento dos responsáveis pelas instituições envolvidas. Em cada instituição as entrevistas aconteceram com uma professora atuante com crianças com deficiência física na faixa etária de zero a quatro anos, o que implicou na participação de duas professoras: uma do CAESP e uma do CEIM. As observações, três em cada *locus*, foram registradas em um diário de campo. A escolha do CAESP se deu por ser o espaço que atende o maior número de crianças de zero a quatro anos com deficiência física no município e, do CEIM, por ser o espaço de estágio de uma das autoras, na época estudante do curso de Pedagogia. O número de crianças participantes observado foi a totalidade das que apresentam deficiência física nos dois espaços mencionados, sendo quatro crianças no CAESP e apenas uma no CEIM. No CAESP, outras crianças denominadas pela instituição como crianças com atraso no desenvolvimento ou distintas manifestações de deficiência também participam do Programa de Estimulação Precoce, porém, não foram incluídas no estudo, pois o recorte foi apenas para crianças com deficiência física. No CEIM, somente a identificada neste texto como *Criança 3* apresenta deficiência e participa com as demais, na proposta de inclusão educacional.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unochapecó e foram adotados os seguintes aspectos éticos na realização da investigação: Declaração de Ciência e Concorrência das Instituições Envolvidas assinada pelos responsáveis; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas professoras e pelas mães das crianças envolvidas na pesquisa; a garantia da não identificação dos participantes em futuras publicações; e o respeito aos participantes.

As materialidades empíricas foram organizadas em categorias e teorizadas por meio da análise de conteúdo, com base de Laurence Bardin. Trata-se de

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Bardin descreve três fases procedimentais para a análise das materialidades empíricas da pesquisa: a primeira fase é a pré-análise, a segunda é a exploração do material e a terceira é o tratamento dos resultados e interpretação, as quais foram seguidas para a organização e a análise.

As instituições foram receptivas ao estudo, assim como as professoras entrevistadas e as mães que autorizaram a observação das crianças durante as atividades, mostrando-se gratas pelo interesse de investigação do desenvolvimento de seus filhos.

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: ASPECTOS CONCEITUAIS

Em uma sociedade que estabelece padrões, que define normas, o encontro com a diferença produz inquietações. Escolhemos, para ilustrar esse tópico, uma passagem do texto de Simiano e Vasques (2015), ao relatar o encontro de uma professora de Educação Infantil com uma criança com deficiência. No texto, a professora relata:

Na janela, pela primeira vez, avista-se Marcello. O menino atravessa o pátio no colo do pai, envolvido cuidadosamente em uma manta de cor branca. A mãe surge um pouco mais atrás empurrando um carrinho de bebê vazio. Com perdas como a capacidade de andar, sentar e falar, decorrentes do quadro generativo grave, Marcello adentra a sala. Em seu corpo, as marcas de diferenças. Magreza excessiva, palidez, falta de viciiosidade na pele. Movimenta somente os olhos e o pescoço. Um menino escondido atrás das faltas, do silêncio. Marcello é recebido nos braços da professora que o acolhe, meio sem jeito. Os pais, mesmo aflitos, despedem-se do filho. Silêncio. Troca de olhares. Agora era Marcello, o grupo de crianças e um adulto. Em busca de conhecer e tornar-se conhecido, as primeiras palavras: 'Olá, meu nome é Ana, sou sua professora'. Marcelo olha-a fixamente. Aparentemente, não esboça nenhum sinal. O silêncio invade a sala novamente. O que a creche poderia oferecer para tal criança? Como educar e cuidar de uma criança com necessidades tão específicas? Um menino que não anda, não senta e não fala, poderia aprender? Desenhar? Brincar? Parece haver nada... (Simiano; Vasques, 2015, p. 159).

O desafio do encontro pode representar também a conquista da descoberta das representações do silêncio, que não necessariamente significa o vazio. A deficiência da criança pode ser agravada pelo descrédito na possibilidade de desenvolvimento, pelo isolamento social, pelo preconceito e pelo estigma que a deficiência representa. Nesse sentido, é importante salientar o conceito de pessoa com deficiência, presente na Lei 13.146/15, em seu Art. 2º como:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Assim, a deficiência deixa de estar localizada no sujeito, para ser considerada no contexto que, ao restringir oportunidades sociais, produz ou acentua limitações. Considerando esse pressuposto, abordaremos nesse tópico, algumas informações relativas a crianças que possuem deficiência física, convictas de que as características biológicas são significativas, porém não determinantes para o desenvolvimento.

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor, manifestada em limitações com intensidades distintas. Embora, em algumas passagens do texto, nos amparemos em literatura com perspectiva clínica e/ou legal e mencionemos diferentes quadros diagnósticos, para o olhar da Pedagogia, área de atuação das pesquisadoras, não é isso o que mais importa. Defendemos a perspectiva de que toda criança, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, é passível de aprendizagem e desenvolvimento. Afirmamos que todas as crianças aprendem, embora não necessariamente as mesmas coisas, tampouco nos mesmos espaços e tempos. Nesse sentido, o estudo enfoca as possibilidades de desenvolvimento infantil, tendo como elementos mediadores o brinquedo e a brincadeira, por meio da interação humana.

Conforme Shirmer *et al.* (2007), a deficiência física nem sempre aparece isolada, e podemos encontrar casos nos quais há privações sensoriais (visuais ou auditivas), deficiência intelectual, autismo, entre outros quadros associados. Ainda, segundo as autoras, o comprometimento da função física pode acontecer quando existe a falta (amputação), má-formação ou deformação de algum membro do corpo.

No Decreto nº 5.296/2004 a deficiência física é conceituada nos seguintes termos:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Brasil, 2004).

A deficiência física pode ser congênita ou adquirida e se manifesta em alterações funcionais motoras. São constatadas, frequentemente, alterações no tônus muscular, que têm como consequência movimentos involuntários e incoordenados. As limitações da criança variam, dependendo da intensidade das causas, mas também das intervenções sociais.

Poderemos encontrar grande discrepância no desenvolvimento da criança com deficiência física em relação às crianças sem deficiência. Algumas, especialmente as que apresentam múltiplas deficiências, poderão não adquirir controle cefálico, habilidade de apreender objetos, sentar, andar, dentre outras.

A Paralisia Cerebral, uma das manifestações da deficiência física, é o diagnóstico de duas das crianças pesquisadas. É um termo adotado para designar “um conjunto complexo de distúrbios da motricidade voluntária, isto é, do controle dos movimentos [...]” (Kijima, 2006, p. 20). A autora aponta a estimativa de que “aproximadamente 2/3 das pessoas que têm paralisia cerebral apresentam deficiência mental” (Kijima, 2006, p. 20). Entretanto, ressalta a que a deficiência mental frequentemente resulta dos problemas de comunicação e outras limitações sociais, e não apenas de uma deficiência básica.

Kijima (2006), dentre os autores que escrevem acerca do tema, menciona que a paralisia cerebral envolve distintas manifestações e partes do corpo, a exemplo da *espástica* (evidenciada em forma de rigidez muscular, ou tensão muscular); da *Atetóide* (caracterizada por movimentos arritmados e involuntários, resultando na incoordenação global) da *atáxica* (cuja principal área afetada é o cerebelo e as manifestações mais comuns são o desequilíbrio motor e a falta de coordenação). A paralisia cerebral está classificada em padrões típicos, de acordo com a parte do corpo afetada: hemiplegia (um dos lados do corpo), paraplegia (membros inferiores) e tetraplegia (alteração motora nos quatro membros).

Shirmer *et al.* (2007) afirmam que a criança que apresenta deficiência física tem limitações ou impossibilidades de deslocar-se e explorar o ambiente à sua volta de maneira espontânea. É essencial que as pessoas e os espaços possibilitem que a criança possa se relacionar com o meio, experimentando aquilo que outras, da mesma idade, fazem naturalmente sem a mediação de outra pessoa, como brincadeiras corporais, sensoriais, manuseio de objetos e atividades lúdicas.

O BRINCAR E O BRINQUEDO COMO ESTÍMULO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Novamente, iniciamos esse tópico com uma narrativa da professora de Marcello, mais um excerto do texto de Simiano e Vasques (2015). Transcorrido algum tempo de convivência com a criança, a professora descreve:

No centro da roda, outro dia é inventado. Crianças eufóricas contam sobre o final de semana: teve mar, visita na casa da avó, jogo de futebol. Passeio na praça, na casa da madrinha. Banho de piscina. A conversa corre solta, voa nas asas da imaginação. Olhar, interesse e atenção funcionam como convites para narrativas de ricas experiência. Após um tempo, uma criança do grupo fala: 'Professora o Marcello não fez nada na casa dele, né? Ele não conta nada...' Todos param... As crianças aguardam uma resposta. A professora percebe um acontecimento importante. Com voz embargada, um pouco sem jeito, ainda sem saber direito o que e como dizer, afirma: 'Marcello não pode contar o que faz pela fala, mas pode falar de outras formas... O olhar, o sorriso e o choro podem nos dizer sobre ele... Que tal se o ajudássemos a contar? Propõe então, a criação de um Diário de e para Marcello. [...] (Simiano; Vasques, 2015, p. 161-162).

A inclusão e valorização da criança com deficiência depende, em grande parte, da reação dos que a cercam. Pode ser ignorada, rejeitada ou reconhecida na sua diferença. A escola e a família são espaços significativos, nos quais se estabelecem relações de afeto, a construção do conhecimento, o encontro com referências e experiências que nos acompanham no decorrer da vida. Nestes espaços, também acontece a produção de discursos que hierarquizam determinadas identidades em detrimento de outras. Disso, emerge a relevância de construir aberturas para tensionar a norma e refletir acerca da diferença.

A estimulação, no sentido de oferecer experiências enriquecedoras para o desenvolvimento, é necessária para todas as crianças e tratando-se de crianças com deficiência é ainda mais importante e, quando propiciada desde os primeiros meses de vida, produz efeitos positivos. Quando fazemos referência à estimulação também nos referimos à mediação promovida em casa, quando os familiares interagem adequadamente com a criança. O ato de brincar e o brinquedo são tão importantes que antes de nascer, ou nos primeiros dias de vida, muitas crianças recebem brinquedos como presentes.

De acordo com Siaulys (2005), a brincadeira é parte da vida infantil e proporciona à criança a aquisição de habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhecer objetos, suas características, formas e texturas. Brincando, ela tem contato com o ambiente e com seus pares, desenvolvendo-se fisicamente e intelectualmente, tornando-se mais ativa. Nesse sentido,

As crianças precisam brincar independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial à sua vida. O brincar alegre e motiva as crianças, juntando-as e dando-lhes oportunidade de ficar felizes, trocar experiências, ajudarem-se mutuamente; as que enxergam e as que não enxergam, as que escutam muito bem e as que não escutam, as que correm depressa e aquelas que não podem correr (Siaulys, 2005, p. 7).

Através do ato de brincar, das atividades lúdicas, a criança pode desenvolver a coordenação motora, as habilidades visuais e auditivas, o raciocínio criativo e cognitivo. Ao brincar a criança cria, recria, busca, descobre, escolhe, faz imersão no mundo simbólico e se envolve de forma similar ao que o adulto faz durante o trabalho.

Assim como para crianças sem deficiência, a motivação e o prazer que o brincar proporcionam é perceptível nas crianças investigadas, revelado, algumas vezes, pela expressão facial. Braccialli, Manzini e Reganhan (2004, p. 3) afirmam que, "a criança com deficiência física, devido ao déficit motor, encontra maiores dificuldades e poucas oportunidades para participar de jogos e brincadeiras, pois o

seu próprio corpo, às vezes, não funciona como um recurso inicial.” Por isso, a importância de propiciar, nos ambientes educacionais, a experiência de brincar e orientar as famílias para a continuidade no ambiente domiciliar.

Uma das primeiras formas infantis de se relacionar com os objetos é levando-os à boca e à medida em que o bebê vai crescendo e percebendo os movimentos, os explora de diferentes maneiras: produzindo sons, transformando-os em ferramentas, vivenciando os jogos simbólicos, dentre outras possibilidades. Brincar projeta a criança no vir a ser, possibilitando-lhe novas maneiras de compreensão das relações sociais.

Pieczkowski e Lima (2017, p. 11), salientam que “a ação recíproca que existe entre o organismo e o meio, atribui importância especial ao fator humano presente no ambiente. É a partir do contato da criança com outras crianças e com adultos, que ela passará a organizar o pensamento e a se desenvolver”.

O ato de brincar e a maneira como brincam não acontece da mesma forma para todas as crianças. Uma criança cadeirante não poderá pular corda independentemente, por exemplo, porém, isso não deve representar a exclusão do brincar. Fazer com a criança o que ela não consegue fazer sozinha é uma forma de promover o seu desenvolvimento.

O BRINCAR DAS CRIANÇAS PESQUISADAS: COMO, COM QUEM E COM O QUE BRINCAM

Este tópico destaca algumas considerações a partir das materialidades empíricas coletadas por meio das observações e entrevistas. Ressaltamos que foram observadas cinco crianças com deficiência física e entrevistadas as duas professoras atuantes com tais crianças, nas duas turmas pesquisadas, identificadas neste texto como Professora A (atuante no CEIM) e Professora B (atuante no CAESP). Ambas são pedagogas.

No quadro a seguir apresentamos as crianças pesquisadas, destacando algumas de suas características, com o intuito de melhor situar o estudo para o leitor.

Quadro 1 - crianças com deficiência física pesquisadas.

Sujeitos da pesquisa	Características	Idade	Instituição
Criança 1	Senta sozinha; não caminha e não oraliza. Apresenta diagnóstico médico de epilepsia e suspeita de Síndrome de West.	2 anos e 6 meses	CAESP
Criança 2	Não caminha, apenas arrasta-se sentada ou na posição prona; senta sem apoio; fala “bem”. Não possui diagnóstico clínico.	3 anos	CAESP
Criança 3	Apresenta má formação dos membros superiores e inferiores. Caminha e fala com dificuldade na articulação das palavras.	4 anos	CEIM
Criança 4	Não possui controle cefálico. Senta com apoio. Possui diagnóstico médico de paralisia cerebral.	3 anos e 9 meses	CAESP
Criança 5	Apresenta diagnóstico médico de paralisia cerebral. Não apresenta controle cefálico; não senta; não apreende objetos sozinha.	1 ano e 7 meses	CAESP

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Constatamos que todas as crianças observadas durante nosso estudo, independente da limitação apresentada, manifestam interesse por brinquedos e querem brincar. No diálogo com a professora B, a respeito das formas como as crianças expressam suas preferências, obtivemos como resposta:

[...] ele faz expressão com o olhar. Então, todos eles têm expressão, todos eles mostram isso. Por exemplo, nós temos o W (Criança 1). Ele não fala, mas quando a gente fala com ele, abre aquele sorriso de satisfação. Quando ele não quer, fecha o rosto, depois a gente foi ensinando a ele a fazer o sim e o não com a cabeça. Mesmo ele não fazendo o sim e o não, a gente já sabe se ele está satisfeito ou não com aquele brinquedo, com aquela situação. Mesmo aqueles que não falam, que não fazem nada, demonstram pela expressão (Professora B).

Numa ocasião, observamos que a Criança 1 pegava objetos dentro de uma caixa, olhava-os atentamente, revelando o processo de descoberta. Em um dado momento pegou um chocalho e foi girando-o e, ao fazê-lo com mais força, percebeu a emissão de som. Ela observava o brinquedo e movimentava-o novamente para reproduzir o som. Observamos que essa criança, assim como as demais do CAESP, gosta de frequentar o parquinho, no ambiente externo e gostam especialmente do balanço, que foi adaptado pela instituição, com suporte para uma cadeira de rodas ou carrinho.

Na sala de Estimulação Precoce, no CAESP, são criados momentos para brincar, com o incentivo da brincadeira de faz de conta. Nessa forma de brincar é exercida a imaginação, permitindo que a criança vá além do que ela pode realizar no seu cotidiano, pois ela incorpora personagens e vivencia papéis que ainda não são da sua realidade. Assim, a criança tem a oportunidade de experimentar novas ações, novos lugares e trocas sociais. Quando um grupo de crianças faz brincadeiras como papai e mamãe, por exemplo, está assumindo posições que presencia no seu cotidiano. O papel que a criança representa será originado pelo significado da relação dela com o objeto (brinquedo).

Em uma das nossas observações no CEIM, em brincadeiras de faz-de-conta, a Criança 3 brincava interagindo com outras, utilizando panelinhas e outros brinquedos que referenciavam uma cozinha. Ela “fazia de conta” que estava cozinhando e oferecia, em um prato pequeno, uma porção daquele alimento imaginário. Perguntava se estava gostoso e se o colega desejava repetir. Ao questionarmos a Professora A sobre as manifestações da criança 3 com brinquedos e brincades, suas preferências e envolvimento, a professora mencionou:

Nas brincadeiras livres ela demonstra preferência por bonecas. Com a boneca ela faz de conta que é mamãe, ela brinca de mamãe e filha, e não tem dificuldades de interação apesar da sua limitação motora. Isso não a impede de realizar as atividades (Professora A).

Essa forma de brincar explicita que a deficiência física não é sinônimo de deficiência intelectual. Salientamos isso, porque, às vezes, essas crianças são olhadas com descrédito em relação ao seu potencial de aprendizagem, como se também apresentassem deficiência intelectual, o que, embora presente em alguns casos, não pode ser generalizado.

Entendemos que o contexto educacional deve contribuir para proporcionar às crianças momentos de brincar. A educação é uma forma de instrumentalizar as crianças para a autonomia, criticidade e criatividade. O brincar pode ser um meio para essa construção e é uma necessidade para a criança, visto que é fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores⁴, especificamente

4 Processos psicológicos superiores são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional.

humanos, os quais são apoiados nas características biológicas da espécie humana, mas também construídos ao longo da história social de cada sujeito. O brincar favorece o desenvolvimento em várias áreas, como a cognitiva, pessoal-social, sensorio-perceptiva, motora e da comunicação e expressão. Cada brinquedo e brincadeira possui sua especificidade, e cabe ao educador ou aos responsáveis pela educação das crianças fazerem a seleção adequada para cada idade e intencionalidade.

As crianças sem deficiência, quando já se locomovem com autonomia no espaço, conseguem por si só, explorar diferentes objetos. Contudo, crianças com deficiência motora, necessitam de mediadores para realizar tais explorações. Quando não houver este mediador, a criança terá restrições no processo da brincadeira e, conseqüentemente, não terá oportunidades como as demais.

Percebemos, durante a pesquisa, que os professores investem na criatividade para adaptar brincadeiras, brinquedos e materiais, ou seja, adotam tecnologia assistiva, criando adequações para propiciar experiências. Tecnologia Assistiva

é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil - SDHPR. - Comitê de Ajudas Técnicas - ATA VII *apud* Bersch, 2017, p. 3-4).

Observamos que as brincadeiras acontecem em locais distintos. Uma delas aconteceu na quadra de esportes. A professora amarrou uma das pontas de uma corda em uma trave e segurou a outra ponta. O primeiro exercício era a passagem por baixo da corda. Quando a Professora A chamou a Criança 3 para realizar o exercício, ela agachou-se e passou por baixo, sem encostar na corda. A atividade ia se complexificando e na segunda passagem, a corda estava mais baixa, e assim sucessivamente. Nesse momento percebemos que não são todas as atividades que esta criança tem dificuldade para desenvolver, pois este exercício ela realizou com êxito.

Posteriormente, as crianças tinham como meta pular por cima da corda. Constatamos a dificuldade da Criança 3, pois não conseguia mover os dois pés ao mesmo tempo. A professora, disfarçadamente, movia a corda deixando mais baixo para que ela pulasse. Ela participou de todas as brincadeiras, o que mudou foi o grau de dificuldade na realização da atividade em relação aos demais. A atitude da professora foi no sentido de incluir a criança, alterando a complexidade da tarefa, criando desafios possíveis de serem vencidos.

No espaço do CAESP as mães acompanham as crianças e participam das atividades. Quando perguntamos à Professora B se as mães incentivam as brincadeiras, ela respondeu:

Geralmente sim, [...] tem umas que são mais inibidas e participam menos, mas no geral, participam de todas as brincadeiras [...]. Tem mães que ficam lá, sentadas na cadeirinha, no início. A gente diz: mãe senta aqui no tatame, vem perto, vem brincar junto. A gente pensa que é muito importante os pais participarem, porque em casa são eles que vão

Os processos psicológicos superiores diferenciam-se de mecanismos mais elementares, como reflexos, reações automáticas, associações simples (Oliveira, 1997, p. 23).

fazer esse trabalho, e como a criança fica muito mais tempo em casa, eles precisam dar continuidade (Professora B).

O papel do adulto na mediação com a criança para o brincar é salientado pela Professora B, quando questionada sobre a importância do envolvimento dos pais:

Tem crianças que tem muita dificuldade na parte motora, a então, sem a mediação do adulto ela não vai brincar. Se o adulto não sentar ao lado, pegar a mão dela e colocar no brinquedo, ajudar a manusear, ela não vai brincar. Tem outros que brincam sozinhos, que conseguem fazer várias brincadeiras, conseguem fazer os encaixes, outros não (Professora B).

Os brinquedos manipulados pelas crianças observadas, predominantemente, não diferem daqueles utilizados por crianças sem deficiência, a exemplo de chocalhos, ursos de pelúcia, objetos de borracha, lego, peças de montar/encaixar, bonecas, carrinhos, bolas, brinquedos sonoros, enfim, brinquedos tradicionais. No entanto, a diferença é a forma de manipulação pois, dependendo da sua especificidade, a criança com deficiência motora poderá necessitar de auxílio para que o manuseio aconteça. Isso é salientado pela Professora B, quando perguntamos se os brinquedos são adaptados:

[...] os brinquedos que a gente tem aqui daria para brincar com uma criança *dita normal* também, porque toda criança precisa, por exemplo, aprender as cores, tem um que trabalha as cores. Toda criança precisa de estímulo sensorial, texturas e a gente tem esses estímulos. Só que nossas crianças precisam de mais estímulos. Por exemplo, a criança *dita normal* com quatro (4) meses já tem controle cefálico. Aqui, pode ser que a gente tenha aluno com um (1) ano e seis (6) meses que ainda não tenha. Então, a gente vai trabalhar isso, não quer dizer que o brinquedo é diferente, o brinquedo é o mesmo, o que a gente faz é estimular mais o que a criança está precisando (Professora B - grifos nossos).

É possível observar que a professora expressa uma concepção tradicional da prática educativa na educação infantil, a exemplo da defesa de que a criança precisa aprender cores, e uma leitura tensionada na educação inclusiva, de criança ‘normal’ e da padronização de estágios de desenvolvimento, de esperar determinada conduta em determinada idade. Essa narrativa evidencia a existência de expectativa padronizada de desenvolvimento infantil. Enfatiza, também, que os brinquedos não são construídos especificamente para uma criança, mas com cada uma delas existem formas diferentes de exploração. Os parâmetros de desenvolvimento infantil precisam ser conhecidos, mas flexibilizados pelo professor e familiares, com a sensibilidade necessária para perceber a criança na sua singularidade.

Para o auxílio da estimulação e do processo pedagógico podemos aderir à tecnologia assistiva, cujo principal objetivo, segundo Bersch (2017, p. 2), “é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.” A tecnologia assistiva oportuniza às crianças manusearem alguns brinquedos que diferem em formas e tamanhos, sem ajuda do adulto ou minimizando essa necessidade.

A Professora B, ao ser questionada sobre qual a tecnologia assistiva que favorece o brincar das crianças com deficiência física enquanto estão no programa de Estimulação Precoce, responde:

Temos muitos materiais adaptados, como um suporte para a mão, quando a criança, ainda não consegue fechar, ou deixa muito tempo a mão fechada. A gente põe um engrossador no meio da mão enquanto a gente estimula as brincadeiras com a outra mão. As cadeiras são adaptadas para a criança, com aquele suporte no meio das pernas para a criança não cair. Tem as talas de braço para a criança que tem o tronco muito rígido. Então, tu pões as talas de braços, as talas de pernas para criança ficar de pé (Professora B).

Entendemos que adequar os espaços, os instrumentos, as atitudes, é relevante na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Necessário se faz olhar para a criança antes de olhar para a sua deficiência. Que necessidades diferenciadas ela possui? O que precisamos articular para que essas necessidades sejam atendidas? A sensibilidade de quem se relaciona com crianças com deficiência física deve ser aguçada, uma vez que nessas crianças, também podem estar presentes limitações na comunicação e expressão. Um olhar, um piscar de olhos, uma expressão de desconforto, podem representar muitas mensagens para serem significadas. Aliado a isso, educadores precisam ser profundos conhecedores da educação e dos processos de desenvolvimento infantil, para que cada criança seja valorizada e reconhecida na sua singularidade.

Finalizamos esse tópico com mais uma passagem do relato de Simiano e Vasques, com a narrativa da professora de Marcello:

Pouco a pouco, a página em branco do diário cedeu lugar à letra. Palavras e imagens narravam, inventando histórias. Nas páginas da escola: Um mergulho na piscina de bolinhas. Brincando de médico. Aventuras no parque. O passeio de ônibus. Um aluno. Uma professora. Uma escola. Colegas. Nas páginas de casa: Visitas na casa do avô. Passeio na praia com a mãe e o pai. Brincadeiras com o cachorro Simba. Visita ao Clube do Internacional, timão do coração de Marcello. Um filho. Páginas de vida que escreveram e compartilharam” (Simiano; Vasques, 2015, p. 167-168).

O texto aponta para a relevância da *documentação pedagógica*, uma proposta que evidencia a importância da escuta e do registro para conhecer e valorizar a criança. Esse tema não será explorado neste artigo, mas apontado como potencializador da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

O encontro com a criança com deficiência, desde a mais tenra idade, nos possibilita tensionar os padrões, reconhecer a fragilidade e, ao mesmo tempo, a potência humana e criar novas possibilidades de estar no mundo e ser professor, não visualizando antes as perdas, os vazios e sim a singularidade, a força e a possibilidade na deficiência/diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários apontamentos podem ser feitos referentes à criança que possui deficiência física e os brincares nas instituições. Quando abordamos deficiência física, nos referimos a crianças que possuem

alguma limitação, mas não que sejam crianças incapazes de brincar, aprender e se desenvolver. Cada criança é singular, portanto, não podemos generalizar os conceitos e nem as formas de brincar e se relacionar com o brinquedo.

O que podemos fazer para que as crianças com deficiência física possam exercer seu direito de brincar? Cabe aos professores e profissionais que atuam nesses espaços proporcionar atividades nas quais todas as crianças sejam incluídas, visando sempre o seu bem-estar. Informar e envolver as famílias é necessário, uma vez que é nelas que as crianças passam a maior parte do tempo.

Os estudos realizados apontaram que o brincar é importante para todas as crianças. No entanto, crianças com deficiência física precisam de mediação adequada para que as suas necessidades sejam supridas. Nesse sentido, corroboramos com Pieczkowski (2019, p. 3) quando afirma que “A mediação é especialmente relevante na educação especial, na qual a singularidade dos sujeitos pode demandar um olhar mais solidário e interativo”. Assim, se a criança tem limitações motoras para apreender brinquedos, manuseá-los, deslocar-se no espaço em sua busca, cabe ao adulto criar estratégias diferenciadas que possam promover essa experiência.

É evidente o benefício do brincar, pois através dele, de forma lúdica, a criança é estimulada nas distintas áreas do desenvolvimento infantil. Percebemos que os momentos destinados à brincadeira, são momentos alegres, nos quais as crianças se relacionam com o brinquedo, interagem com adultos ou colegas. Quando a limitação motora é acentuada, a criança deve receber ainda mais atenção, uma vez que ela se torna mais dependente do outro.

O estudo favoreceu o conhecimento de diferentes formas de conduzir o brincar e aprofundou a compreensão da sua importância. Constatamos que todas as crianças observadas brincam, interagindo com outras crianças ou com adultos. A tecnologia assistiva foi identificada como adaptação de mobiliários e de brinquedos confeccionados pelos professores, adequando-os às condições das crianças.

Estas foram as conclusões possíveis, num recorte de tempo, de espaço e contingências nas quais produzimos este trabalho, o qual não consideramos encerrado, pois vislumbramos outras questões investigativas do brincar das crianças com deficiência física. Como acontece o brincar em casa? Esse processo é valorizado pelas famílias? Como a educação básica trata essa temática? Em que consiste o trabalho de educar diante da diferença, quando o desenvolvimento infantil não se apresenta de acordo com os padrões que a sociedade concebe? Isso requer não desempenhar papéis estáticos, mas experimentar combinações inusitadas que resultam em relacionamentos únicos. Apostamos na fecundidade desse encontro.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimp. da 1. edição de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERSCH, R. **Tecnologia Assistiva**. CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre/RS, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1674028-Introducao-a-tecnologia-assistiva-rita-bersch-i.html> Acesso em: 28 dez. 2022.

BORGES, G. S. B. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5618/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Gabriela%20Silva%20Braga%20Borges%20-%202016.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Diretrizes de Estimulação Precoce**: crianças de zero a três anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia. Ministério da Saúde, Secretaria de atenção à saúde - Brasília, Ministério da Saúde, 2016.

BUJES, I. E. B. Descaminhos. In: Costa, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 13-34.

BRACCIALLI, L.M. P.; MANZINI, E. J.; REGANHAN, W. G. Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, GT: Educação Especial, 15... **Anais...** Caxambu (MG), 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t154.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica; n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.. Acesso em: 22 dez. 2023.

KIJIMA, G. M. Deficiências físicas/ neuro-motoras. In: Brasil. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora. Ministério da Educação, Brasília, 2006, p. 17-31.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; LIMA, A. F. de. Brincar na infância: importância e singularidades para crianças com deficiência visual. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, 2017, p. 9-24. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8737/5254>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019, p. 1 - 21. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28452/pdf_1 Acesso em: 28 dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

SHIRMER, C. R.; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SIAULYS, M. O. de C. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SIMIANO, L. P.; VASQUES, C. K. Palavras em torno do vazio: a documentação pedagógica como percurso narrativo no contexto da educação infantil inclusiva. In: VASQUES, Carla K; MOOSCHEN, Simone Zanon (Orgs) **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 155-172.

VEIGA-NETO, A. (2016). **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.