

## Fatores favorecedores na inclusão da criança com deficiência visual na Educação Infantil: a perspectiva do brincar

**Keli dos Santos Guadagnino**

*Pedagoga. Professora com atuação na Educação Infantil. Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia Institucional. Mestranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP.  
E-mail: [kelistos@hotmail.com](mailto:kelistos@hotmail.com)*

### RESUMO

Esse artigo aborda a temática da inclusão da criança com deficiência visual no contexto da Educação Infantil, considerando a perspectiva do brincar. A problematização desse estudo partiu do questionamento sobre quais práticas utilizadas pelos professores no momento do *brincar* podem favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência visual? Teve como objetivo identificar possíveis fatores favorecedores do brincar que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência visual por meio de um estudo bibliográfico. A coleta de dados foi realizada no Portal de Periódicos CAPES, considerando publicações entre 2008 a 2018, e os descritores: *Brincar AND Deficiência Visual AND Educação Infantil*. Obteve-se o resultado de 204 artigos sobre a temática e desses, após análise preliminar, apenas cinco se adequaram ao objetivo desse estudo. Os cinco artigos selecionados foram submetidos à análise de conteúdo, considerando os temas que emergiram dos próprios dados. Como resultados, constatou-se que os educadores que atuam com crianças com deficiência visual devem ter maior atenção quanto à mediação das ações pedagógicas e planejar as atividades pensando em recursos e estratégias de apoio para a criança, assim como, o uso da linguagem, aspecto em destaque nos artigos analisados. A comunicação dos educadores nessas relações torna-se primordial para auxiliar no desenvolvimento das crianças com deficiência visual. Foram discutidos nesse estudo apenas alguns aspectos envolvidos com a temática. Portanto, sugere-se a relevância da realização de novas pesquisas considerando-se as diversas especificidades existente no âmbito do brincar.

**Palavras-chave:** Brincar. Deficiência Visual. Educação Infantil.

## Favoring factors in the inclusion of children with visual impairment in early childhood education: the perspective of play

### ABSTRACT

This article addresses the issue of including children with visual impairments in the context of early childhood education, considering the perspective of playing. The problematization of this study came from the question about which practices used by teachers when playing can favor the development of children with visual impairment? The objective was to identify possible factors that favor playing that contribute to the development and learning of children with visual impairment through bibliographic study. Data collection was carried out on the CAPES Periódicos Portal, considering publications between 2008 and 2018 and the descriptors: Brincar E Visual Deficit and Early Childhood Education. The result of 204 articles on the subject was obtained and, of these, after preliminary analysis, only five were adapted to the objective of this study. The five selected articles were submitted to content analysis, considering the themes that emerged from the data itself. As a result, it was found that educators who work with visually impaired children should pay more attention to the mediation of pedagogical actions and plan activities with resources and strategies to support the child, in addition to the use of language, an aspect highlighted in the analyzed articles. The communication of educators in these relationships becomes essential to assist in the development of children with visual impairment. In this study, only a few aspects involved with the theme were discussed. Therefore, the relevance of conducting new research is suggested considering the different specificities existing in the scope of play.

**Keywords:** Play. Visual impairment. Child education.

### 1 Introdução

Entre as especificidades da Educação Infantil, o brincar tem papel fundamental na aprendizagem da criança. Nesse sentido, as crianças com deficiência visual que participam deste contexto, obtêm relevantes contribuições em prol de seu desenvolvimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil,

[...] o principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

Nessa perspectiva, o brincar é uma importante forma de comunicação e interação entre as crianças, pois é por meio da brincadeira que a criança pode estimular a imaginação, fantasiar e criar situações novas. Desta forma, possibilita contribuições para o processo de desenvolvimento da criança com deficiência visual, considerando as especificidades de cada uma delas, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

Nesse sentido, o objeto de estudo nesse artigo é o *Brincar*, considerando as diversas especificidades das crianças com deficiência visual envolvidas no contexto da Educação Infantil.

Segundo as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009), em seu art. 9º, os eixos norteadores das práticas pedagógicas, são: as interações e as brincadeiras, o que nos leva a refletir sobre o brincar, diretamente relacionado com as interações que este ato estabelece.

Kishimoto (2010) salienta nesses aspectos, as diversificadas interações: com a professora, com as crianças, com os brinquedos e materiais, entre criança e ambiente, interações (relações) entre a instituição, a família e a criança.

Para Kishimoto (2010), as crianças com deficiência e outras especificidades, precisam de ambientes ricos para suas necessidades e devem brincar junto com as crianças sem deficiência. A utilização de brincadeiras que estimulem a empatia entre as crianças contribui para compreender as dificuldades do outro, tais como:

[...] experimentar adivinhar, de olhos vendados, quais são os objetos retirados de dentro de uma caixa (cegas); tirar o som da televisão e deixar que as crianças tentem compreender o que se passa (surdas); colocar meias grossas nas mãos para abotoar botões ou amarrar os sapatos (paralisia cerebral). Mostrar quadros e cartões pintados por deficientes físicos com os pés e as mãos ajuda as outras crianças a perceberem que

os deficientes também têm saberes e que podem fazer cartões e quadros maravilhosos [...] (KISHIMOTO, 2010, p. 11).

O brincar desperta a curiosidade da criança e, conforme são utilizados cada objeto ou brinquedo, elas vão formulando hipóteses sobre a utilidade de cada um. Quando descobrem o que é possível fazer com cada objeto, elas se encantam com os resultados e aprendem muito de forma lúdica (KISHIMOTO, 2010).

Portanto, a problematização desse estudo parte do seguinte pressuposto: *quais práticas utilizadas pelos professores no momento do brincar podem favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência visual?*

## 1.1 Objetivo

No contexto da Educação Infantil, esse estudo tem o objetivo de identificar possíveis fatores favorecedores, por meio do brincar, que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência visual.

## 2 Metodologia

Entende-se método científico como a série de passos que se utiliza para obter um conhecimento confiável, ou seja, livre da subjetividade do pesquisador e o mais próximo possível da objetividade empírica (GIL, 2019, p. 9).

Neste estudo optou-se pela Revisão Sistemática, que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Conforme Sampaio e Mancini (2007, p. 84) apontam, “as revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente [...] podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes [...]”.

Realizou-se buscas no Portal de Periódicos CAPES, além de levantamento bibliográfico em livros pertinentes ao tema. Utilizou-se critérios para a seleção do material, quais sejam: 1) descritores - brincar AND deficiência visual AND educação infantil; 2) estudos publicados entre 2008 a 2018; 3) análises dos títulos e resumos dos estudos.

Para a seleção dos estudos foram utilizadas estratégias de busca (SAMPAIO; MANCINI, 2007), sendo que, primeiramente, buscou-se estudos com os descritores “brincar AND deficiência visual” e posteriormente com os descritores “deficiência visual AND educação infantil”.

Após as buscas realizadas de acordo com os critérios, os textos que melhor se adequaram ao propósito deste artigo foram selecionados. A partir desses, realizou-se as análises, abrangendo aspectos relevantes correlacionados à temática e objetivo desse estudo.

Para as análises foram consideradas as especificidades da Deficiência Visual e, a partir disso, as informações foram organizadas e por meio das unidades de registros, os elementos foram estruturados (BARDIN, 2016).

A unidade de registro é de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto outros são feitos a um nível aparentemente linguísticos, como a “palavra” ou a “frase” (BARDIN, 2016, p. 134).

Dessa forma, os resultados e as discussões foram realizados a luz da literatura pertinente e, utilizou-se a análise temática (BARDIN, 2016). Os temas emergiram das unidades de significação existentes nos textos analisados e, para este estudo, os temas emergentes foram:

1. TEMA 1: Mediações das professoras nas brincadeiras das crianças com Deficiência Visual;
2. TEMA 2: Organização dos ambientes, estratégias e estimulação de sentidos diversos;
3. TEMA 3: As brincadeiras de faz de conta e as experiências vividas pela criança.

### **3 Resultados e discussão**

Foram encontrados 204 artigos no período de 2008 a 2018, conforme apresentado na Tabela 1:

**Tabela 1** – Artigos encontrados conforme os descritores e período (2008 a 2018)

Descritores	Valor absoluto (n)	Valor relativo (%)
Brincar AND Deficiência Visual	47	23,04%
Deficiência Visual AND Educação Infantil	157	76,96%
Total	204	100%

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Depois de encontrados, os artigos foram analisados de acordo com título e resumo, os quais foram esclarecedores para essa pesquisa (SAMPAIO; MANCINI, 2007), e foram selecionados os que melhor se adequaram a esse estudo, conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2** – Artigos selecionados para este estudo

Descritores	Valor absoluto (n)	Valor relativo (%)
Brincar AND Deficiência Visual	4	57,14%
Deficiência Visual AND Educação Infantil	3	42,86%
Total	7	100%

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Sendo que algumas publicações encontradas com o primeiro descritor se repetiram no segundo descritor e, por isso, foi realizada a exclusão dos artigos repetidos conforme apresentado na Tabela 3.

**Tabela 3** – Artigos considerados para este estudo, excluídos por duplicidade e categorizados

Descritores	Considerados	Excluídos	Categorizados
Brincar AND Deficiência Visual	4	0	4
Deficiência Visual AND Educação Infantil	3	2	1

Total	7	2	5
-------	---	---	---

**Fonte:** Elaborada pela autora.

A partir destes, conforme aspectos em comum entre os artigos que apareceram com maior frequência, emergiram alguns temas relevantes para este estudo, e por meio desses, as discussões foram realizadas.

### Tema 1: Mediações das professoras nas brincadeiras das crianças com Deficiência Visual

Lev Semenovich Vygotsky está entre os autores que procuraram estudar as questões sobre a deficiência. Para Vygotsky (1997), existem dois tipos de deficiência: a primária, de origem biológica; e a secundária, que envolve aspectos de interações sociais.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio da interação com outros indivíduos e com o meio. A aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação, e desta forma, a criança vai construindo seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1998, p. 61).

Nos estudos de Pieczkowski e Lima (2017), investigou-se do que e de que forma as crianças com deficiência visual brincam no contexto familiar e educacional, visando compreender o brincar e o papel do brinquedo no desenvolvimento dessas crianças.

Pieczkowski e Lima (2017) utilizaram como instrumentos de coleta a entrevista semiestruturada e a observação nos momentos de brincadeiras das crianças com deficiência visual. Nesse contexto, observaram que a forma que

os professores interagem com o objeto na hora das brincadeiras pode determinar o interesse que as crianças terão em brincar e manusear esse material.

A comunicação das professoras com as crianças nas brincadeiras, informando antecipadamente como se dará as interações, possibilita para elas mais segurança, uma vez que, as crianças com deficiência visual precisam dessas orientações, pois elas não conseguem de imediato observar e compreender a ação proposta. A deficiência visual pode ocasionar dificuldades de aceitação do objeto, ou de rejeição tátil e, a mediação das professoras pode amenizar essa situação (PIECZKOWSKI; LIMA, 2017).

Quanto a essa questão, constata-se que as professoras entrevistadas consideram importante essa estratégia e ressaltam que a conversa explicando o que será realizado no dia e antes das atividades, a descrição detalhada dos objetos ou brinquedos que as crianças utilizarão, auxiliam no desenvolvimento desse público-alvo (PIECZKOWSKI; LIMA 2017).

É relevante salientar que os brinquedos que emitem alguma vibração, ruído ou sons de qualquer tipo, ocasionaram mais interesse na criança com deficiência visual em manuseá-lo, devido aos estímulos auditivos que eles transmitem (PIECZKOWSKI; LIMA 2017).

## Tema 2: Organização dos ambientes, estratégias e estimulação de sentidos

As crianças sentem necessidade de brincar e essa ação está relacionada com seu desenvolvimento. As brincadeiras em geral estimulam ações coletivas e favorecem a elaboração intelectual (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2018).

Rocha e Lourenço (2015) realizaram um estudo por meio de entrevistas com educadores e observações de brincadeiras da criança com deficiência visual, e, resalta-se que a criança precisa compreender o ambiente que explora. Nesse contexto, observaram que a criança utiliza seus sentidos remanescentes, por exemplo, o tato e a audição e, às vezes, o auxílio do paladar quando levam objetos à boca. Deste modo, todos esses sentidos contribuem para a criança com deficiência visual atingir seu objetivo.

Mas em grande parte das interações, também, ressaltam a questão do acompanhamento dos professores, a necessidade de intermediação durante as brincadeiras, para que a criança consiga brincar com maior variedade de objetos durante a ação (ROCHA; LOURENÇO, 2015). Além de propostas pedagógicas que explorem diversos sentidos sensoriais para criar outras possibilidades de perceber, conhecer e sentir o ambiente que estão inclusas, tendo assim, a linguagem como principal condutora desse desenvolvimento.

As crianças com deficiência visual não constroem representações mentais somente por meio de imagens, mas também, através de suas experiências sensoriais mediadas pela linguagem. Nesses aspectos, Carvalho e Pereira (2013) ressaltam que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento da criança com deficiência visual. No brincar, elas estabelecem relações com o ambiente, com o outro e estimulam seus sentidos.

Os espaços dentro da sala de aula ou fora dela, quando bem organizados, são fatores que podem favorecer esse processo. Rocha e Lourenço (2015, p. 348), abordam que “a orientação e mobilidade pode ser trabalhada por meio de brincadeiras desde a Educação Infantil, contribuindo cada vez mais para a liberdade de locomoção para criança com deficiência visual nos diversos ambientes que frequenta”.

Para Oliveira e Braga (2014), conforme um estudo realizado sobre estratégias para favorecer o desenvolvimento da linguagem de crianças cegas e com baixa visão no ensino infantil, os brinquedos e objetos para utilização desse público devem ter atrativos sonoros e texturas diferentes.

Nesse sentido, as autoras fornecem dicas para favorecer o desenvolvimento da audição e da linguagem dessas crianças (OLIVEIRA; BRAGA, 2014), dentre as quais:

1. Usar e valorizar atividades com objetos ou brinquedos sonoros, para aumentar o estímulo auditivo;
2. Conversar muito com a criança para explicar-lhe o que se está fazendo;
3. Colocar objetos sonoros em partes do corpo, exemplos: nos tornozelos e nos braços, para que a criança busque o estímulo e se movimente;

4. Os educadores, auxiliares e pais, devem conversar bastante com a criança em todo momento, nas atividades e em toda a rotina do dia a dia;
5. Os professores em momentos de maior atenção e aproximação com a criança, podem usar estratégias alternativas para facilitar a aquisição fonológica (sons da Língua), exemplo: deixar a criança tocar a sua boca, quando estiver produzindo sons bilabiais (/p/, /b/, /m/);
6. Deixar a criança manipular os objetos ao mesmo tempo em que o professor os descreve, entre outras.

Para realização dessas estratégias, deve-se considerar os aspectos individuais de cada criança. Em sua grande maioria, essas dicas se referem a aspectos de interação com a criança por meio de brincadeiras, no entanto, também favorecem o desenvolvimento de outras habilidades.

### Tema 3: As brincadeiras de faz de conta e as experiências vividas pela criança

Para Vigotski (2009), as brincadeiras de faz de conta não se constituem em meras reproduções ou demonstrações do que a criança vive na realidade. Essa ação vai além do procedimento da imitação, pois o brincar envolve criação, as crianças criam e inserem elementos novos às cenas lúdicas.

A narrativa, o faz de conta, a brincadeira, a dramatização e o teatro emergem como formas de atividade que possibilitam a apropriação de diversos papéis sociais. Com base na experiência e por meio da linguagem, as crianças inventam situações imaginárias, nas quais podem exercer funções e assumir as mais variadas posições. Essas formas de atividade viabilizam modos de participação das crianças na cultura, tornando possível a elas internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos, relações. No exercício ativo e imaginativo das práticas sociais, a criança se desdobra em muitos outros, pode ocupar o lugar do outro na relação [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 99).

Desse modo, o desenvolvimento da criança está relacionado com a apropriação da cultura que ela experimenta. Nesse sentido, as crianças em situações de brincadeiras, internalizam as práticas sociais por elas vividas e se apropriam da ação do brincar (VIGOTSKI, 2009).

Nessa mesma discussão, se faz necessário uma reflexão sobre a relevância do brincar no contexto escolar. As crianças nesse contexto estão propensas a aprender algo ou alguma coisa e, com isso, é preciso o auxílio para essa aprendizagem em aspectos como ambiente, mediação do professor, variedade de objetos ou brinquedos, até mesmo, sucatas podem ser utilizadas, pois a criança utiliza a imaginação e consegue criar as brincadeiras.

Nesse sentido, a utilização de recursos materiais variados possibilita o “Jogo de Papéis” e brincadeiras diferentes para a criança internalizar e, conseqüentemente, apropriar-se dessas experiências em favor de seu desenvolvimento.

No que se refere à brincadeira relacionada ao Jogo de Papéis, é relevante salientar os estudos do psicólogo russo Daniil B. Elkonin (1904-1984), que teve importantes contribuições e, produções na área da psicologia e pedagogia infantil, porém no Brasil ainda muito pouco se encontra do próprio autor ou de referências que o citem (ELKONIN, 1998).

O termo “Jogo de Papéis” é utilizado para designar a brincadeira infantil não estruturada, com regras subentendidas e papéis definidos, por meio dos quais as crianças reproduzem os papéis sociais adultos com o intuito de inserção na sociedade (ELKONIN, 1998).

A obra *Psicologia do jogo de Elkonin* (1998) é resultado de mais de meio século de investigações teóricas e experimentais e reúne uma coletânea de trabalhos produzidos pelo autor no decorrer de sua carreira científica. Sendo que, no Brasil, esse foi seu único livro traduzido para o português.

Nesse livro, Elkonin aborda aspectos de seus estudos sobre a brincadeira infantil, que surgiram da observação de como suas filhas brincavam, e, apoiou-se nas teses lançadas por Vigotski na conferência ministrada no Instituto Pedagógico de Herzen, em Leningrado, intitulada “*O papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança em 1933*”. “Foi nas ideias expressas por Vigotski nessas conferências que apoiei minhas pesquisas posteriores sobre a psicologia do jogo” (ELKONIN, 1998, p. 4).

Nesse contexto, o autor queria superar os limites presentes nas pesquisas do jogo em geral, assim como, aquelas que se utilizam do jogo para atividade lúdica terapêutica, das atividades puramente didáticas pedagógicas e

manipulatórias, teorias essas que não explicitam a natureza específica do jogo protagonizado (ELKONIN, 1998).

Nesse sentido, para entender a questão do jogo não é possível somente compreender as funções que ele exerce, ou seja, analisar cada faculdade: percepção, representação, imaginação e outras, como se fosse possível chegar através desses elementos a globalidade da natureza do jogo.

[...] Talvez seja possível, inclusive determinar com certo grau de precisão o peso de cada um desses processos nas diversas etapas de desenvolvimento de um ou outro jogo. Não obstante, decomposto em elementos, o jogo perde totalmente a sua originalidade qualitativa como atividade peculiar da criança, como forma especial de sua vida e de vinculação à realidade circundante (ELKONIN, 1998, p. 23).

O jogo é uma das principais atividades da criança, e, conforme Elkonin

O jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade (ELKONIN, 1998, p. 31).

A base do jogo protagonizado refere-se às relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem, a variação concreta dos diferentes tipos de vida (ELKONIN, 1998).

Nesse sentido, percebemos qual é o real papel da brincadeira/jogo no desenvolvimento infantil. Portanto, o jogo e a brincadeira estão diretamente ligados às condições históricas e sociais da criança e às relações concretas de sua vida. Assim, na educação infantil, as crianças com deficiência visual têm grandes contribuições ao participar desse contexto lúdico.

O desenvolvimento do jogo somente para efetivação das ações didático-pedagógicas e para fins cognitivos são muito limitados, não permitindo a evolução do jogo na esfera da protagonização (ELKONIN, 1998), onde acontece a reconstituição da atividade dos adultos na situação lúdica. Para

tanto, a aproximação da criança com a atividade dos adultos é uma ferramenta concreta com vistas para o trabalho social.

A atividade do jogo de papéis tem grande importância para o desenvolvimento da criança com deficiência visual e, quando planejada, seus objetivos se tornam maiores, por isso essas brincadeiras devem ser intencionalmente organizadas pelos professores, criando condições para que aconteçam.

As brincadeiras entre professor e aluno são muito relevantes. A relação particular que a criança com deficiência visual atribui ao sentido e o significado do brinquedo não estão presentes em qualquer situação, mas apenas surge ao longo do jogo, no próprio processo de brincar e envolver-se com a situação lúdica. Assim, a fantasia não está posta no brinquedo, mas é construída “no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia é necessariamente engendrada pelo jogo” (LEONTIEV, 1994, p. 130). Nesse sentido, a criança com deficiência visual precisa do apoio do professor para participar desses momentos de interação e para auxiliar na construção da imaginação.

O brincar não se resume apenas em dar um brinquedo ou dispor alguma coisa para a criança passar o tempo, é muito mais do que uma simples ocupação. Deve-se incluir procedimentos, organização, regras e materiais que a criança possa criar e recriar com ele, em outras palavras, são necessárias condições para que elas possam brincar. Principalmente, a criança com deficiência visual que necessita de outros estímulos para compreender determinada situação.

No jogo de “faz-de-conta”, a criança experimenta diferentes papéis sociais, funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos.

Desse modo, um dos principais fatores favorecedores para o desenvolvimento da criança com deficiência visual, é a comunicação entre os envolvidos nesse processo, mais especificamente, professor e aluno. O diálogo é enriquecedor nas práticas pedagógicas e contribui para o entendimento da criança em relação às atividades propostas pelos professores.

Através da brincadeira de faz de conta ou “jogo de papéis” a criança tem a possibilidade de associar ideias, pensamentos, impulsos e sensações. Ao

brincar, a criança com deficiência visual, assim como uma criança que não tem deficiência, mantém vínculos com outros alunos e com os professores, facilitando a sua aprendizagem (ELKONIN, 1998).

Nessa mesma discussão, Albarran, Cruz e Silva (2016) também constataram em seus estudos que a brincadeira se constitui em uma forma de aprendizado, considerando que se aprende a brincar. Assim, em meio às interações que observaram, apontam que as crianças aprendem a brincar umas com as outras e isso acontece quando ocorrem diversas observações e movimentos entre elas.

Particularmente, nos estudos de Rocha e Lourenço (2015), observou-se que nos momentos das brincadeiras de faz de conta, a criança por elas observada estava ausente, apenas as crianças videntes participavam desse momento. Esse fato ocorreu entre vários episódios de observação das autoras. Nesse sentido, pode-se considerar que cada criança se desenvolve de modo diferente. A criança vidente tem a imediata escolha por brincar ou não, mas a criança com deficiência visual não consegue perceber espontaneamente o que ocorre a sua volta, ela necessita de outras pessoas para intermediar e estimular essa ação. Portanto, a atenção dos educadores e auxiliares podem contribuir para a interação da criança com deficiência visual, pois a comunicação nesse momento é favorecedora desse processo.

#### **4 Considerações finais**

Considerando as buscas realizadas nesse artigo, em específico para a deficiência visual, observou-se que estudos sobre esse público em situações de brincadeiras no contexto escolar ainda são poucos.

Nas análises realizadas, pode-se observar que a mediação dos educadores surgiu como fator fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiência visual, em meio às brincadeiras no contexto da Educação Infantil. No entanto, para a realização das práticas é necessário planejamento, considerando as especificidades das crianças com deficiência visual.

Como fator primordial, aponta-se para a comunicação, pois através da linguagem os educadores podem contribuir para a aprendizagem da criança com deficiência visual.

Aspectos relacionados à mobilidade, ambiente e recursos materiais, também foram alvo de investigação nos estudos analisados, considerando que a aprendizagem não acontece somente pela interação com os professores, mas sim, em todo contexto no qual a criança participa. Desse modo, quanto mais a criança com deficiência visual ouvir, sentir e vivenciar experiências novas, mais ela irá compreender e assimilar o que acontece ao seu redor e será significativa e produtiva a atividade de imaginação.

Respondendo ao questionamento apontado nesse estudo: quais práticas utilizadas pelos professores no momento do *brincar*, podem favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência visual? Conforme os estudos analisados, constatou-se que, nas brincadeiras, a prática que prevalece é o modo que o educador vai conduzir a mediação, uma vez que a criança com deficiência visual necessita de um guia ou orientador para as relações propostas.

As brincadeiras de faz de conta ou “Jogo de papéis” como denominado por alguns autores nesse estudo, podem favorecer essas crianças no desenvolvimento cognitivo, tátil e auditivo. Assim, se não houver rica intermediação entre elas, corre-se o risco de ficarem isoladas, contrariando assim, o sentido da inclusão.

Algumas estratégias são necessárias, considerando a especificidade da criança com deficiência visual.

No reconhecimento do outro, é importante o toque e a voz suave ao se comunicar com a criança, aproximando sua face do rosto dela para que ela possa percebê-lo e tocá-lo.

Para a promoção da sociabilidade, o educador pode chamar a atenção para a criança, demonstrando como ela pode e consegue brincar, para que seus colegas fiquem motivados a estabelecer a aproximação com a criança.

Brincadeiras com o uso das mãos, como: passa anel, batata quente, peças sensoriais, entre outros objetos e com auxílio da comunicação do educador, podem estimular a percepção tátil.

Para reconhecer texturas e formatos nas brincadeiras, é importante o uso de objetos coloridos e contrastantes, luminosos e de texturas variadas. Para essas, o educador poderá nomeá-las estabelecendo diálogo, para a criança associar a sensação ao objeto, entre outras estratégias que os educadores podem se adequar, devido às situações que se estabelecem.

Este estudo sobre o brincar na rotina da criança com deficiência visual na Educação Infantil abordou alguns aspectos envolvidos com a temática, portanto, é relevante dar continuidade aos trabalhos, considerando as diversas especificidades existente nesse âmbito.

## Referências

ALBARRAN, P. A. O; CRUZ, E. A. P. S; SILVA, D. N. H. Crianças com cegueira e baixa visão: o brincar na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 199-210, 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. A. Reto; A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 26 ago. 2020.

CARVALHO, A. M; PEREIRA, R. Brincar é assunto sério! *Revista Louis Braille*, v. 7, p. 9-10, 2013.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO*, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais do I SNCM*. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-20. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias)

---

[=7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 26 ago. 2020.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1994. p. 119-140.

OLIVEIRA, J. P; BRAGA, T. M. S. Estratégias para favorecer o desenvolvimento da linguagem de crianças cegas e com baixa visão no ensino infantil. In: OLIVEIRA, J. P et al. (Org.). *Perspectivas e contribuições da educação especial para a inclusão escolar*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 107-129.

PIECZKOWSKI, T. M. Z; LIMA, A. F. Brincar na infância: importância e singularidades para crianças com deficiência visual. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 9-24, 2017.

ROCHA, K. C. C.; LOURENÇO, E. A. G. A criança com deficiência visual em situações de brincadeiras na Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 339-349, 2015.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Ensaios comentados. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos da Defectologia*. Obras completas. Tomo Cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.