

# A BRINCADEIRA SIMBÓLICA DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS PRÉ-ESCOLARES

*SYMBOLIC PLAY OF VISUAL IMPAIRED PRESCHOOLERS*

Alice Diesel SILVEIRA<sup>1</sup>

Luciano Canto LOGUERCIO<sup>1</sup>

Tânia Mara SPERB<sup>1</sup>

**RESUMO:** Sabe-se que a brincadeira simbólica predomina na criança do período pré-operatório e que crianças deficientes visuais são hábeis para este tipo de brincar, embora necessitem ser ensinadas, já que, muito menos freqüentemente do que crianças videntes, exibem a brincadeira de forma espontânea. Procurou-se, então, com este estudo, observar e descrever as brincadeiras de crianças DVs de pré-escola, com referência aos seus aspectos cognitivos, em dois contextos: espontâneo e proposto. A seguir, verificar se estes contextos determinam diferenças nos níveis simbólicos de suas brincadeiras. Foram observadas 6 crianças DVs de uma Instituição Escolar Filantrópica, tendo o claro enquadre lúdico como critério de escolha das brincadeiras. As brincadeiras foram classificadas segundo os níveis de McCune-Nicolich e os resultados mostraram que, na brincadeira espontânea, 48.65% dos enquadres encontravam-se no período simbólico, enquanto que, na brincadeira proposta, 100% dos enquadres encontravam-se neste período. Os resultados indicam que, sob estimulação, estas crianças podem alcançar um nível de desenvolvimento cognitivo bem mais elevado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crianças deficientes visuais, brincadeira simbólica, contexto proposto/espontâneo

**ABSTRACT:** It is well known that children's symbolic play prevails during the pre-operational period and that visual impaired children are capable of pretending, though after been taught. Visual impaired children less frequently than sighted children show pretend play spontaneously. In this study we observe and describe visual impaired preschoolers' play with reference to cognitive aspects, in two contexts: spontaneous and proposed. Next, we ascertain the differences posed by the two contexts on the level of children's play. Six visual impaired preschoolers enrolled in a Philanthropic Institution of Porto Alegre were observed in playful activities which were coded according to McCune-Nicolich's play classification. Results showed that 48.65% of frames in spontaneous context were symbolic, while in the proposed context 100% were of this type. Results indicate that, with appropriate stimulation, visual impaired children may reach a higher level of cognitive development.

**KEY WORDS:** Visual impaired children; symbolic play; spontaneous/proposed context

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## **Introdução**

A observação da atividade de brincar é um dos aspectos mais importantes para o entendimento do desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo das crianças. Também é importante na educação e na intervenção, pois uma instrução sistemática para o brincar encoraja as crianças a terem mais experiências no ambiente que as cerca (Quinn & Rubin, 1984; Rubin, Fein & Vanderberg, 1983, citados por Tröster & Brambring, 1994).

Muito tem-se estudado a respeito do brincar em crianças de visão normal, no entanto, com relação a deficientes visuais, são restritas as pesquisas realizadas, principalmente no Brasil. Batista (1997) afirma que, em geral, a literatura sobre deficientes visuais é muito mais consistente no que concerne à avaliação das relações entre habilidades adaptativas e variáveis de estado, como características visuais, do que na avaliação do impacto de ambientes físicos e sociais e a natureza de sua influência no desenvolvimento.

Tentando suprir um pouco esta carência e partindo de um interesse em observar a forma como se desenvolve o brincar de crianças deficientes visuais de pré-escola, este estudo propõe-se a investigar como se estabelece a brincadeira simbólica nestas crianças, em dois momentos diferenciados: quando incentivadas a brincar ou ao brincarem espontaneamente.

Para Piaget (1945-1978), a criança que se encontra na idade pré-escolar, ou seja, no período pré-operatório, apresenta como brincadeira predominante o jogo simbólico, que é a manifestação mais importante do pensamento da criança desta idade. Seu instrumento é o símbolo individual e motivado, em oposição aos signos mentais, arbitrários e convencionais que caracterizam o pensamento operatório.

No período sensório-motor há o jogo de exercício, caracterizado por uma assimilação funcional que permite ao sujeito consolidar seus aspectos sensório-motores. Já no período pré-operatório há o aparecimento do simbolismo. Isto acontece quando a criança começa a representar os acontecimentos que anteriormente eram restritos aos dados da experiência (jogo de exercício), mas que agora podem ser evocados fora de seu contexto espaço-temporal. Além disso, passa a ter consciência de sua representação, ou seja, quando brinca que é um gato, sabe que está fazendo de conta que é um gato (Piaget).

O período pré-operatório surge como consequência da mudança que ocorre na inteligência ao aparecer a representação. Esta mudança traz a interiorização da inteligência sensório-motora: a criança não precisa mais realizar no espaço exterior seus intentos adaptativos, podendo realizá-los no seu interior (Revuelta, et al 1992).

Piaget coloca que o símbolo implica a representação de um objeto ausente; é visto como uma comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, sendo que tal comparação consiste numa assimilação deformante. Segundo Revuelta e cols. (1992), a existência da inteligência representativa manifesta-se através da capacidade de imitar na ausência do modelo, na exteriorização das imagens mentais pelo desenho, na possibilidade de utilizar símbolos no jogo e na capacidade para comunicar-se com os demais através da linguagem. É durante o período pré-operatório que tem lugar o auge do jogo simbólico e do jogo de papéis.

A transição do jogo de exercício para o jogo simbólico, segundo Piaget, dá-se de uma forma gradual em que a criança não abandona definitivamente seu modo de brincar anterior, mas passa a exercitar uma forma particular de pensamento que é a imaginação. Portanto, na brincadeira simbólica, o conteúdo é a experiência da vida afetiva e a deformação da realidade pela imaginação se expressa na forma de brincar.

Piaget diz, ainda, que num primeiro momento do período pré-operatório, isto é, até 4 anos, há uma progressiva dissociação significado-significante, inserindo-se nele elementos intermediários e realizando-se combinações cada vez mais complexas. Há uma assimilação deformante do simbolizado para tornar mais agradável a realidade, através do simbolizante. Todas as vezes que a realidade parece difícil demais à criança, esta a recria, reproduzindo-a pela brincadeira de uma forma mais facilmente assimilável. Há nesta etapa do desenvolvimento do simbolismo lúdico uma forte centralização na figura do eu.

Já na fase dois do pré-operatório (4-7 anos aproximadamente), a brincadeira simbólica assume novas características. Há agora uma maior fidedignidade da representação com a realidade, pois o simbolismo lúdico não requer mais a centralização no eu. A criança, neste momento, já não necessita deformar a realidade tão intensamente. Segundo Piaget, depois dos quatro anos de idade, a brincadeira assume três novos aspectos: jogos com combinação simbólica ordenada, imitação exata do real e brincadeira coletiva.

Piaget (1957, citado por Oliveira, 1989) coloca, ainda, que as construções simbólicas nesta fase, além de se tornarem cada vez mais próximas da realidade, a ela se adaptam. A brincadeira socializa-se, sendo que as crianças passam a adotar uma postura de respeito às regras sociais e de cooperação com o grupo.

O jogo simbólico, além de conter o significado consciente da representação para a criança (simbolismo primário), pode comportar, às vezes, uma significação inconsciente (simbolismo secundário). Para Piaget, as brincadeiras lúdicas

que possuem mais freqüentemente simbolismos secundários relacionam-se a: interesses ligados ao corpo (sucção, excreção), sentimentos familiares (amor, ciúme, agressividade) e preocupações com o nascimento de bebês.

Já Vigotsky, afirma que o brincar não é somente uma simples fonte de prazer, mas esta atividade preenche necessidades da criança, sendo um motivo para a sua ação. Como, para o autor, o desenvolvimento intelectual está associado a uma mudança nas motivações, tendências e incentivos, a singularidade de cada atividade de brincar caracteriza as necessidades da criança em cada estágio do seu desenvolvimento. A criança, em idade pré-escolar, envolve-se em um mundo ilusório e imaginário através do qual poderá realizar seus desejos irrealizáveis. Vigotsky define então a brincadeira de faz-de-conta como o contexto no qual, ao brincar, esta criança cria uma situação imaginária.

Ao contrário do que afirma Piaget, Vigotsky entende que não existe brincadeira sem regras. O brincar simbólico também contém regras de comportamento, mesmo não sendo um jogo com regras formais pré-estabelecidas. A criança se imagina como mãe e a boneca é imaginada como filha e, dessa maneira, deve seguir a regra de comportamento maternal. Assim, satisfazer as regras é uma fonte de prazer.

Na brincadeira de faz-de-conta, segundo o autor, os objetos perdem o seu significado real e, dessa forma, a criança passa a agir independentemente daquilo que vê. Na fase do desenvolvimento pré-escolar, a criança começa a perceber uma diferença entre o significado do que é visto e o que realmente ela vê. A ação passa a ser determinada pelas idéias e não mais pelos objetos.

Revuelta e cols. (1992) afirmam que o contínuo exercício de diferenciação entre o plano simbólico e o real, que a criança realiza enquanto brinca, contribui de maneira importante para estabelecer esta distinção básica no desenvolvimento; por outro lado, para que o brincar simbólico possa inserir-se deve haver já um certo grau de diferenciação eu/não-eu, real/fictício. Compreende-se, então, que a maturidade do final do período sensório-motor (donde também se assentam as bases para a individuação afetiva) são fundamentais para que apareça a ficção, convertendo-se o brincar em um instrumento básico para o desenvolvimento da personalidade.

Vigotsky sugere que, além da importância cognitiva, a atividade de brincar influencia o desenvolvimento emocional. À medida que esta atividade desenvolve-se, há um movimento em direção à realização de seu propósito, e esse objetivo final é o que determina a atitude afetiva da criança quando brinca.

Com relação a crianças deficientes visuais, de acordo com Ochaita e Rosa (1995), é através da ação sobre o ambiente e da comunicação social, dependentes da

percepção e do uso dos sentidos, que se alcança o domínio das habilidades mentais que possibilitam o conhecimento da realidade. Desta forma o desenvolvimento cognitivo dos deficientes visuais seria diferenciado.

Ochaita e Rosa (1995) afirmam, ainda, que a carência ou a séria diminuição da captação da informação por um canal sensorial da importância da visão deve potencializar a utilização de dois outros sistemas sensoriais: audição e tato. Esta substituição tem como objetivo possibilitar o conhecimento do mundo e a sua representação. Desta forma, os autores destacam a extraordinária importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo dos deficientes visuais, já que será através de veículos lingüísticos que estes indivíduos conhecerão e aprenderão a manipular mentalmente a realidade que os cerca.

Para Warren (1994, citado por Batista, 1997), a importância das variáveis ambientais é evidente no desenvolvimento da linguagem, em ambas acepções: como um instrumento de desenvolvimento cognitivo e como um elemento crítico na comunicação social.

No que se refere à brincadeira de crianças cegas, Tait (1972, 1973) e Wills (1972), citados por Rubin, Fein e Vandenberg (1983), afirmam que estas crianças, em idade pré-escolar e de jardim de infância, não parecem interessadas na atividade de brincar e que seu envolvimento pessoal com a mesma é menor, se comparado com crianças de visão normal. Tait observou que crianças cegas, com idades entre 4 e 9 anos, engajam-se mais em brincadeiras manipulativas e menos em brincadeiras dramáticas do que crianças com visão normal. No entanto, dados encontrados pelo autor afirmam que as crianças cegas não são inábeis para a brincadeira simbólica, como alguns autores têm sugerido. Cerca de dois terços de crianças cegas observadas por ele engajaram-se em algum tipo de brincadeira simbólica dramática.

Sandler e Wills (1965, citados por Quinn e Rubin, 1984) identificaram três pontos principais de divergência no desenvolvimento do brincar das crianças cegas quando comparado ao das crianças videntes: 1. crianças cegas apresentam um atraso na exploração do ambiente e dos objetos; 2. crianças cegas não se engajam em rotinas de brincadeiras elaboradas com outros significantes e; 3. imitação de ações e jogo de papéis aparecem tardiamente, se aparecerem, nestas crianças.

Preisler e Palmer (1989), observando crianças cegas (2-3 anos) em uma pré-escola, juntamente com crianças de visão normal, verificaram que elas manipulavam inicialmente os brinquedos com a boca, depois com as mãos, pés e outras partes do corpo. Mais tarde, familiarizam-se com o meio e com os brinquedos, não mais precisando colocar na boca ou tatear com as mãos. Também observaram que as

crianças interagem mais com adultos do que com as outras crianças. Isso acontece, em um primeiro momento, como uma forma de fugir de situações estressantes, por não entenderem o que se passa e, mais tarde, por verem nos adultos mais condições de ensiná-los e orientá-los no mundo.

Preisler (1993) observa que as crianças cegas mostram-se interessadas em brincadeiras semi-estruturadas, como pintar e construir “prédios”, mas quando se trata do brincar livre, elas têm dificuldades de se engajar e entender o significado dos mesmos. Enquanto as crianças de visão normal movimentavam-se pela sala, comunicavam-se por sinais não-verbais e imitavam as ações dos outros, as crianças deficientes visuais tinham dificuldades de compreender o significado da brincadeira.

Com relação à interação, Tröster e Brambring (1994) também observaram que as crianças cegas interagem menos com outras crianças do que as videntes. Freeman e cols. (1989), Parsons, (1986), Sandler (1963), Warren (1984) e Wills (1972), citados por Tröster e Brambring (1994), observaram que crianças cegas freqüentemente engajam-se em brincadeiras solitárias, de forma repetitiva e estereotipada.

Segundo Cutsforth (1951), as fantasias constituem a melhor forma de atividade que a criança cega encontra para salvar-se da desintegração social e livrar-se das suas tensões. Cutsforth coloca que a forma paternalista como é tratada a criança cega pelas pessoas que a rodeiam prejudica o seu desenvolvimento, criando sentimento de inferioridade que se manifesta no seu fantasiar.

Com relação ao conteúdo das brincadeiras, observou-se que crianças cegas engajam-se menos do que crianças videntes em jogos que envolvam elementos agressivos (Burlingham, 1961, 1965; Fraiberg, 1968; Wills, 1970, 1981, citados por Tröster e Brambring, 1994). No entanto um trabalho com 27 crianças cegas realizado por McGuire e Meyers (1971, citado por Revuelta e cols., 1992) aponta que 40% das crianças apresentaram manifestações verbais hostis aos companheiros.

Ainda sobre os tipos de brincadeira, Tröster e Brambring (1994) citam Warren (1984) e Wills (1979) que constataram que crianças cegas brincam menos freqüentemente com animais de pelúcia e bonecas do que crianças videntes. Além disso, também verificaram que raramente engajam-se em brincadeiras que envolvam atribuição de vida a objetos inanimados (animismo). Por outro lado, Revuelta e cols. (1992) apontam que crianças cegas têm preferência pela utilização de jogos sonoros, como telefone e bola com guizo, mesmo que seja mais com a finalidade de produzir ruído de forma prazerosa do que com a finalidade de simbolizar.

Fraiberg (1977) e Sandler e Wills (1965), citados por Tröster e Brambring (1994), constataram que, na ausência da visão, as crianças não imitam ou raramente

imitam as atividades de rotina dirigidas por seus cuidadores. Isto, segundo os autores, contribuiria para dificultar o desenvolvimento da função simbólica.

Também com relação à função simbólica, as crianças cegas parecem encontrar-se bastante atrasadas nas etapas do desenvolvimento do brincar simbólico, se comparadas às videntes, embora superem o atraso aproximadamente a partir dos seis anos. Isto pode ser explicado pela dificuldade apresentada na construção de uma imagem de si mesma e dos demais (necessária para imaginar-se e imaginar os outros no brincar). Além disso, também pode ser explicado pelos problemas que, na ausência da visão, a criança tem para imitar as ações da vida diária que constituem o argumento das brincadeiras (Ochaita & Rosa, 1995).

Revuelta e cols. (1992) apontam que, se comparadas a crianças videntes, crianças deficientes visuais possuem uma diferença média de quinze meses entre idade cronológica e idade de desenvolvimento da atividade de brincar. Mostram, ainda, que há diferenças no caso das crianças serem cegas ou com algum resíduo visual (dezoito meses para as primeiras e dez para as últimas). Utilizando, porém, a escala de avaliação cognitiva de McCune-Nicolich, os autores colocam que, não havendo outras alterações, desde os três anos, tanto crianças cegas como deficientes visuais já ingressam na brincadeira simbólica e, portanto, na inteligência representativa. Afirmam, ainda, que o brincar é uma das condutas mais utilizadas na intervenção educativa e que uma carência desta intervenção tem conseqüências mais graves no caso de se tratarem de crianças cegas.

À luz, portanto, do que já foi encontrado pelos pesquisadores, procurou-se, num primeiro momento, observar e descrever as brincadeiras de crianças deficientes visuais pré-escolares, com referência aos seus aspectos cognitivos. A seguir, considerando também os resultados das pesquisas que apontam para a importância da organização do ambiente e da presença do adulto no brincar de crianças com esta deficiência, procurou-se verificar neste estudo se a influência dos contextos (brincadeira espontânea e brincadeira proposta) em que essas crianças seriam observadas, determinaria, de alguma forma, distinções em seus níveis simbólicos.

## **Método**

### **1 Delineamento**

As mesmas crianças foram observadas enquanto brincavam, em dois contextos escolares diferentes, a saber: crianças brincando espontaneamente e crianças brincando a partir da proposta do observador. Todos os tipos de brincadeiras foram incluídos na observação.

## **2 Sujeitos**

Seis crianças deficientes visuais, com idades entre 6 e 11 anos e meio, pertencentes à classe baixa e freqüentando a pré-escola de um colégio que se propõe a atender crianças com esta deficiência.

## **3 Instrumentos e materiais**

a) Objetos: os brinquedos pertencentes à escola e disponíveis para as crianças.

b) Sessões de observação: as observações foram feitas em 2 contextos:

1) no contexto da brincadeira espontânea: as crianças deficientes visuais brincavam espontaneamente (o observador acompanhou uma criança de cada vez em todas as suas brincadeiras; elas escolhiam, então, se o faziam sozinhas ou em grupo). A observação foi feita na praça da escola, e o observador podia ou não interagir, mas sem propor as brincadeiras;

2) no contexto da brincadeira proposta: as crianças deficientes visuais brincavam a partir de uma proposta do observador (a proposta era de uma brincadeira de cunho simbólico - "de casinha", "de escolinha", "de loja" etc., feita ao grupo). Usou-se a sala de aula para esta observação e o observador, além de interagir sempre com as crianças, também propunha as brincadeiras.

O tempo de observação no 1º contexto (brincadeira espontânea) foi de aproximadamente 9 horas, sendo que cada criança foi observada, em média, pelo tempo de 1 hora e meia. Já no 2º contexto (brincadeira proposta), o tempo de observação foi de 6 horas, sendo que todas as crianças-foco foram observadas em conjunto.

c) Escolha do contexto lúdico: o critério de escolha das sessões de observação foi o de claro enquadre lúdico.

d) As brincadeiras das crianças foram classificadas segundo os critérios de McCune-Nicolich, que baseia-se nas etapas do brincar propostas por Piaget (1962, citado por McCune- Nicolich, 1977), (Anexo A).

## **4 Procedimento**

Houve um período de familiarização precedendo a observação do brincar das crianças. Nesta etapa os pesquisadores participaram de todas as atividades do grupo na escola, no turno da manhã. A partir deste período de familiarização, foram selecionadas as crianças a serem observadas - crianças-foco - em ambos contextos, determinados os horários e locais de observação.

## 5 Análise dos dados

A partir da observação do brincar nos dois contextos lúdicos (espontâneo e proposto) e da descrição desta observação para cada criança, classificou-se todos os tipos de brincadeiras que apareceram, conforme os níveis cognitivos propostos por McCune-Nicolich (1977). Foi utilizada para esta análise a classificação da autora, que engloba desde o período sensório-motor até o período simbólico inclusive, mais especificamente do nível 1 ao nível 5.2. As brincadeiras foram enquadradas e quantificadas nestes níveis (Tabela I).

Como forma de tornar mais explícita tal classificação, achamos oportuno dar alguns exemplos de enquadres lúdicos colhidos durante a observação e descrição das brincadeiras das crianças.

No contexto espontâneo aparecem: andar de gangorra e balanço (nível 1); andar de balanço e dizer “continua Ayrton Senna! Ruééé, ruééé!” (nível 3b); “Tô fazendo um bolo. *De quê?* Daquele que tu mais gosta; de couve.” (nível 5.1) e; “Vou fazer um castelo. *De quê?* De chocolate. *Pra quê?* Pra vender.” (nível 5.2).

No contexto proposto, por sua vez, aparecem: *Brincando de aula* “uma professora que faz matrícula, manda tema para casa, diz que vai largar a turma, sai cedo por ter um compromisso” (nível 5.2); *Brincando de casinha* “um filho que organiza os pratos, abre a porta quando tocam a campainha, chama a irmã de irmã, mas sempre recorrendo ao observador para verificar se está certo e esperando a próxima ordem de representação” (nível 3b) e; *Brincando de entregador de pizzas* “faz uma moto com objetos de plástico (nível 5.1a).

A partir daí, procurou-se verificar se havia diferenças em termos quantitativos e percentuais de um nível para outro em cada contexto, assim como analisaram-se possíveis diferenças entre os períodos sensório-motor e simbólico dentro do mesmo contexto e comparativamente de um contexto para outro.

## 6 Resultados

Tendo feito a análise das brincadeiras que apareceram tanto no contexto espontâneo como no contexto proposto, sob o ponto de vista cognitivo, e tendo utilizado os critérios de McCune-Nicolich (1977) para isto, conseguimos chegar a alguns resultados significativos, conforme a Tabela I apresenta.

Primeiramente, observamos que, no contexto espontâneo, todas as brincadeiras do período sensório-motor foram pré-simbólicas, quando não há faz-de-conta e somente as propriedades do objeto presente constituem-se como estímulo

para brincar. Ainda no contexto espontâneo, mas já dentro do período simbólico, aparecem mais brincadeiras do nível 5.2, ou seja, a mais evoluída do período em relação ao desenvolvimento cognitivo. Quando se compara os dois períodos neste contexto, verificamos um equilíbrio entre o número de brincadeiras do sensório-motor (51.35%) e o do simbólico (48.65%).

No contexto proposto, de outra parte, não aparecem brincadeiras sensório-motoras, mas somente brincadeiras simbólicas, sendo que destas, 72.72% são do nível 5.2. Tais resultados sugerem que a proposta de cunho simbólico leva a criança deficiente visual pré-escolar a representar muito mais do que quando uma proposta organizada não lhe é dada. Quando simbolizam, o fazem no nível mais alto, pois na verdade estão além do nível 5.2, proposto por McCune-Nicolich.

Verificamos que no total das quantificações dos enquadres lúdicos, somando os dois contextos, há um predomínio (72.86%) bastante importante de brincadeiras de cunho simbólico sobre as de cunho sensório-motor (27.14%).

## **7 Conclusões**

As crianças deficientes visuais deste estudo demonstraram ter condições para se engajarem em brincadeiras simbólicas. No entanto, observou-se que só há predominância importante desta forma de jogo (cf. tabela I), quando há alguém para propor-lhes atividades deste tipo. Vimos que as crianças, quando estimuladas a brincar de faz-de-conta, aceitavam a proposta e integravam-se ativamente nestas brincadeiras, deixando de lado as brincadeiras pré-simbólicas que apareciam no contexto espontâneo. Segundo Revuelta e cols. (1992), os níveis de jogo complexificam-se ostensivamente quando o adulto está presente, como se este pudesse atualizar esta capacidade da criança. Para as autoras, o adulto proporciona à criança deficiente visual segurança afetiva, motivação pelo apoio verbal e controle sobre o meio, o que faz com que consigam "brincar melhor".

Concordamos com Burlingham (1961; 1967; 1972 e 1975), Rothscild (1960), Sanders (1963), todos citados por Tröster & Brambring (1994), quando afirmam que crianças deficientes visuais necessitam ser ensinadas a brincar, pois brincam espontaneamente muito menos do que crianças de visão normal e, quando brincam, engajam-se com muito menos freqüência em jogos simbólicos.

Acreditamos que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo destas crianças que se desenvolva um trabalho de organização de atividades lúdicas de caráter simbólico. O papel ativo do profissional ou familiar responsável por estas crianças

mostra-se essencial para o desenvolvimento das mesmas na atividade lúdica. Segundo Ferrel (1996, citado por Batista, 1997), observam-se atrasos no desenvolvimento da criança deficiente visual devido à falta de uma série de situações de aprendizagem que dependem da visão e que ocorrem de forma incidental, natural, na criança vidente. Essas experiências devem ser providas à criança DV através de interações com pessoas e objetos significativos.

Ao atingirem o período simbólico, fosse no contexto proposto ou mesmo no espontâneo, observou-se que prevaleciam brincadeiras do nível 5.2 (o mais elevado da classificação de McCune-Nicolich, 1977). Na verdade, isto ocorreu porque as crianças de nosso estudo estão em um momento do desenvolvimento cognitivo superior ao que esta classificação permite observar. Apesar de estarem em uma pré-escola, suas idades estão acima do “normal” para crianças que freqüentam este nível escolar, o que pode ter contribuído para este resultado.

Estamos de acordo com Ochaita e Rosa (1995), quando chamam a atenção para a extraordinária importância que tem a linguagem para o desenvolvimento cognitivo dos cegos. No decorrer deste estudo, notamos que a estruturação do brincar neste grupo de crianças deficientes visuais é totalmente sustentada pela linguagem oral. Tanto as solicitações verbais constantes das crianças, como o nosso falar sobre o que era feito, a descrição das ações e localizações dos demais participantes, tudo, portanto, traduzido em palavras, era fundamental para que a brincadeira se desenvolvesse.

Assim como Preisler e Palmer (1989), também constatamos que algumas crianças, às vezes, ainda manipulavam os brinquedos com a boca, apesar das idades mais avançadas. Com certeza este comportamento permanece, em alguns casos, pela pouca estimulação que estas crianças têm recebido ao longo de seu desenvolvimento. Também como Revuelta e cols. (1992) observaram, as crianças deste estudo muitas vezes mostravam interesse por brinquedos sonoros como telefone, microfone e auto-falante, havendo, muitas vezes, a representação do brinquedo pelo som, sem haver a necessidade do objeto estar presente.

Pudemos notar também, como Preisler e Palmer (1989) observaram em crianças cegas de 2-3 anos, que as crianças de nosso estudo interagem muito mais com os adultos do que com as outras crianças. Em todas as brincadeiras que propúnhamos, éramos fundamentais também como participantes, pois embora interagissem com os colegas, fosse em duplas ou com todos os demais, isto dependia muito de nossa intervenção estimuladora. Pudemos ainda observar que, mediante a nossa proposta de brincadeiras, as crianças aumentavam a interação entre elas, comparando-se com as brincadeiras do contexto espontâneo.

Revuelta e cols. (1992) colocam a importância da intervenção educativa no sentido de prover à criança deficiente visual ocasiões de experimentação que lhe permitam conhecer o mundo externo e, às suas famílias, orientação adequada para respeitar o processo de individuação de seus filhos, condição-chave para um desenvolvimento harmonioso. Referem as autoras que o jogo simbólico é um processo maturativo e, para tanto, depende de condições prévias que deverão ser dadas ao longo do desenvolvimento da criança.

Verificamos também, em nosso trabalho, que as famílias estavam muito pouco orientadas e preparadas para lidar com seus filhos cegos, tendo a maioria deles chegado à escola com atraso de alguns anos e sem terem recebido uma estimulação adequada em casa. Estamos, neste sentido, de acordo com Anache (1994), quando diz que é raro encontrar-se um clima familiar de aceitação, no qual o portador da deficiência visual seja encorajado a realizar a exploração do meio em que vive. Segundo Anache, são poucos os trabalhos desenvolvidos com pais, no sentido de orientá-los em relação a seu filho com deficiência visual. Logicamente que o despreparo das famílias acaba por comprometer não só o desenvolvimento cognitivo destas crianças, como também o emocional e o sócio-afetivo.

Pensamos, a partir deste estudo, que uma estimulação para o brincar simbólico, no caso de crianças deficientes visuais, através de profissionais e familiares bem preparados e orientados, seja de especial importância para o desenvolvimento cognitivo das mesmas. As evidências de resultados positivos através de uma boa estimulação estão demonstrados neste e em outros estudos, bastando apenas, agora, que cada grupo cumpra com sua parte no compromisso que assumem com estas crianças.

## Referências Bibliográficas

ANACHE, A. A.. *Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual*. Campo Grande: CECITEC/UFMS. 1994.

BATISTA, C. G. *Desenvolvimento da criança com deficiência visual: enfoques e resultados de pesquisas*. Mini-conferência apresentada na XXVII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto - São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. *Intervenção na deficiência visual: variáveis orgânicas e ambientais*. Trabalho apresentado no Simpósio "O Psicólogo no Processo Saúde-Doença" na XXVII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto - São Paulo, 1997.

CUTSFORTH, T. D. *O cego na escola e na sociedade*. São Paulo: MEC, 1969.

MCCUNE-NICOLICH, L. Beyond sensorimotor intelligence: assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merril-Palmer Quarterly*, v. 23, n. 2, p. 89-99, 1977.

OCHAITA, E.; ROSA, A. (1995). Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 183-197, 1995.

OLIVEIRA, V. B. *O símbolo e o brinquedo: a representação da vida*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

PIAGET, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Originalmente publicado em francês, intitulado "La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et representation", em 1945.

PREISLER, C.; PALMER, G. M. Thoughts from Sweden: the blind child at nursery school with sighted children. *Child: care and development*, Estocolmo-Suécia, n. 15, p. 45-52, 1989.

PREISLER, G. M. Blind children in nurseries with sighted children. *International Journal of Rehabilitation Research*, Estocolmo-Suécia, n. 16, p. 337-339, 1993.

QUINN, J. M.; RUBIN, K. H. The play of handicapped children. In: YAWBEY, T. D.; PELLEGRINI, A. D. (Orgs.). *Child's play: development and applied*. N. J.: LEA, 1984.

REVUELTA, R. M.; ANDRES, M. J.; RODRIGUEZ-PORRERO, C.; PEREZ, M. E. *Juego simbolico y deficiencia visual*. Madrid: ONCE, 1992.

RUBIN, K. H.; FEIN, G. G.; VANDENBERG, B. Play. In: MUSSEN, P. H. (Ed.). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, p. 693-774, 1983.

TROSTER, H.; BRAMBRING, M. The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 88, n. 5, p. 421-432., 1994.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Originalmente publicado em russo, intitulado "Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka", em 1933.

## Anexo A

Tabela I: Classificação das Atividades sob o Ponto de Vista Cognitivo segundo os Critérios de McCune - Nicolich (1977).

Níveis	Período Sensório-Motor				Período Simbólico				Totais
	1	2	3a	3b	4.1	4.2	5.1 a b	5.2	
Atividades do Contexto Espontâneo	19 (51.35%)	0	3 (8.11%)	1 (2.71%)	0	0	3 (8.11%)	0	11 (29.73%)
Sub-Total	19 (51.35%)		18 (48.65%)						37 (100%)
Atividades do Contexto Proposto	0	0	0	3 (9.09%)	0	4 (12.12%)	2 (6.06%)	0	24 (72.72%)
Sub-Total	0		33 (100%)						33 (100%)
Total	19 (27.14%)		51 (72.86%)						70 (100%)

### Legenda dos Níveis Cognitivos:

Nível 1 - esquema pré-simbólico

Nível 2 - esquema auto-simbólico

Nível 3 - jogos simbólicos de esquemas isolados

3a - inclusão de outros atores ou receptores da ação

3b - faz-de-conta com atividades de outras pessoas ou objetos

Nível 4 - jogos simbólicos combinatórios

4a - combinações de esquemas isolados

4b - combinações de esquemas múltiplos

Nível 5 - jogos simbólicos planejados

5.1 - atos simbólicos planejados de esquema isolado

5.1a - identificação simbólica de um objeto com outro

5.1b - identificação do corpo da criança com outra pessoa ou objeto

5.2 - atos simbólicos planejados de esquema múltiplo