

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO ADULTO NA BRINCADEIRA DE UMA CRIANÇA CEGA

Giovana Mendes FERRONI¹

Maria Stella Coutinho de Alcantara GIL²

RESUMO: O presente trabalho teve por objetivo descrever algumas estratégias de mediação social da aprendizagem realizada por um adulto no ambiente de uma criança de cinco anos de idade com cegueira e deficiência física associada, frequentadora de uma instituição de apoio. Foram videogravadas sete sessões das quais duas foram selecionadas, uma vez que elas retratam atividades de exploração de brinquedo pela criança com a mediação do adulto. Os dados foram transcritos, em ordem cronológica de ocorrência, todos os comportamentos da criança e todas as respostas da pesquisadora. Os episódios selecionados foram aqueles que indicavam a mediação do adulto e participação da criança interagindo com os brinquedos. Dessa forma, foram selecionados para este trabalho a exploração da bola e do martelo de plástico pela criança. As análises indicam que a mediação social da aprendizagem pelo adulto no ambiente de uma criança cega é importante, pois, estimula a criança a agir e compreender suas ações nos objetos e no ambiente.

PALAVRAS CHAVE: Educação especial. Deficiência visual. Brincadeira.

Pesquisadores de diversas áreas do conhecimento reconhecem que brincar é importante para a vida de toda criança, pois, essa atividade contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional e que é importante que o ambiente seja motivador para essa atividade. Afirmam, ainda, que é preciso considerar a qualidade da mediação do adulto, pois, cabe a ele a organização do ambiente da brincadeira, de modo a torná-lo um local propício para a interação da criança com o ambiente e também com seus pares. Ao mediar uma brincadeira com crianças é importante que o adulto conheça as preferências delas, para que o brincar seja prazeroso e motivador (ALMEIDA; GIL, 2009).

Em se tratando de crianças com deficiência visual, a mediação do adulto torna-se ainda mais importante, pois, elas precisam ser informadas pelo mediador sobre o que acontece no ambiente da brincadeira, para que ela se sinta como participante ativa do

¹ UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 - giovanaferroni@yahoo.com.br

² UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Psicologia - Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 - mscagil@ufscar.br

mesmo tal como confirmam os estudos de Nunes (2001), Silveira; Loguercio; Sperb (2000), Hueara; Souza; Batista; Melgaço; Tavares (2006). Na interação, o adulto deverá auxiliar a criança a manipular o objeto, isto é, dizendo verbalmente como é esse objeto, descrevendo as características físicas, táteis e auditivas a fim de chamar a atenção da criança para tais características; demonstrando tatilmente as maneiras como pode manejar o objeto a fim de auxiliá-la a brincar e a interagir com o brinquedo oferecido. Nunes (2001) denominou este tipo de intervenção do adulto de **mediação social da aprendizagem** que favorece a criação de um ambiente que proporcione uma aprendizagem ativa da criança. A aprendizagem ativa significa que o ambiente deve ser organizado de modo que a criança seja motivada a agir e verificar o resultado da sua ação no ambiente. A autora destaca que a mediação do adulto deve respeitar essas necessidades da criança, pois ela requer, por exemplo, mais tempo para explorar as propriedades dos objetos. O adulto deve atentar, portanto, para a variação das respostas, as atitudes e a maneira como a criança se compromete com a atividade proposta durante essa situação.

Em pesquisas sobre brincadeira simbólica, em crianças com deficiência visual, o estudo de Silveira, Loguercio e Sperb (2000) descreveram as brincadeiras de seis crianças, entre 6 e 11 anos de idade, com deficiência visual, quando inseridas nos contextos denominados espontâneo e proposto. Os autores destacaram os aspectos cognitivos das crianças nas respectivas situações e também analisaram se o contexto em que elas estavam influenciava o nível da brincadeira que foram classificadas de acordo com etapas de brincar propostas por Piaget. Nos resultados 48,65% das crianças encontravam-se no período simbólico, na situação de brincadeira espontânea, e 100% delas em situação de brincadeira proposta. Em função dos resultados, observaram que quando as crianças com deficiência visual são estimuladas pelo adulto elas alcançam um nível cognitivo elevado nas brincadeiras e enfatizaram a importância dos adultos incentivarem a brincadeira simbólica em crianças com deficiência visual.

Na mesma direção está o estudo de Hueara et al (2006) que descreveu os modos de brincar de faz-de-conta em grupo por crianças com deficiência visual. Oito crianças com deficiência visual, entre 4 e 7 anos, frequentando a pré-escola, foram organizadas em dois grupos: o primeiro grupo composto por cinco participantes e o outro por três. Todas participaram de sessões, videogravadas, nas quais eram oferecidos brinquedos que favoreciam a brincadeira de faz-de-conta, como por exemplo, miniaturas de cozinha

e quarto, bonecos e carrinhos. Os episódios de brincadeiras foram classificados em: reconhecimento de objetos e criação de cenas; criação de narrativas e faz-de-conta; exploração de objetos por criança que usualmente recusava qualquer tipo de contato; construção conjunta de significados. Os autores observaram que as crianças quando estão brincando de faz-de-conta permitem aos pesquisadores reconhecer habilidades que seriam difíceis de serem observadas quando nas situações cotidianas e que os adultos são mediadores importantes no ambiente de brincadeira, pois propiciam a interação entre as crianças.

A importância da mediação dos adultos também foi tratada por Ferrel (2006) e Langley (2006) para os quais a família é um dos principais agentes na promoção de várias áreas do desenvolvimento da criança. Em suas pesquisas, as autoras apresentaram atividades específicas que os pais podem desenvolver com seus filhos com deficiência visual, uma vez que essas crianças poderão apresentar dificuldades em algumas áreas tais como: cognitiva, social, comunicativa e motora.

De acordo com Ferrel (2006) o modo como a criança com deficiência visual aprende afeta a área cognitiva, e as dificuldades que ela poderá apresentar são: compreender o objeto como um todo, já que elas terão que construir uma imagem inteira ou uma idéia de algo que nunca poderão experimentar como um todo; a permanência do objeto, isto é, saberem que o objeto continua existir mesmo quando não podem vê-lo, tocá-lo, ouvi-lo e percebê-lo com os outros sentidos; e a categorização, que é a maneira de ordenar ou classificar objetos. Considerando a possibilidade de dificuldades da criança, uma das formas de estimulação pelos pais é ajudando-a a saber que o objeto existe mesmo estando longe dela, dizendo o nome do objeto a sua localização e também falando das semelhanças e diferenças entre os objetos, para que assim, ela possa desenvolver a noção de permanência do objeto e aprender a categorizá-los. Outros autores tratam de condições para favorecer a noção de permanência do objeto. Nunes (2001) destaca a importância de se utilizar objetos sonoros para que a criança o apreenda, mesmo quando ela não o toca além de contribuir potencialmente para a mobilidade da criança, pois o barulho que o adulto faz com o objeto pode estimulá-la a ir ao seu encontro. Ochaita e Espinosa (2004) acrescentam que, além da audição, o tato favorece o entendimento da permanência de objetos, uma vez que as crianças que tiveram oportunidade de experienciar tatilmente o aparecimento, desaparecimento e reaparecimento de um objeto serão capazes de procurar por ele.

Uma outra característica observada nas crianças com deficiência visual é quanto à interação com seus pares e a demonstração de apego às pessoas que são aspectos do desenvolvimento social que segundo Ferrel (2006) a criança com deficiência visual pode apresentar dificuldade. A autora afirma que essas crianças, quando bebês, parecem reagir de forma rígida quando os pais a pegam ou a abraçam, mas atribuem a reação ao fato de se sentirem assustadas quando são apanhadas ou acariciadas, uma vez que não sabem e não vêem o que está acontecendo. Sugere que a promoção do desenvolvimento social pelos pais pode ocorrer ao proporcionarem momentos de brincadeira e interação com outras crianças, e, quando forem pegar ou abraçar um bebê com deficiência visual, tentem antecipar as atividades por meio do toque, da conversa, para dar-lhe segurança e conforto.

Quanto à área da comunicação, as crianças com deficiência visual podem ter dificuldades para saber quando é a sua vez de falar e também compreender os sinais não verbais, como alguns gestos. Uma forma dos pais estimularem essa área é fazer brincadeiras de imitação, isso é, a criança faz um barulho, os pais a imitam e depois ela deve imitá-los, pois essa é uma maneira dela aprender a esperar e dar a chance do outro responder. Além disso, os pais podem informar a criança se gostam ou não quando ela faz algum gesto, para que assim, ela compreenda o significado desse gesto e saiba que sentimento ela expressa quando o faz (FERREL, 2006).

Atividades de se locomover, tais como, engatinhar, andar, pular, podem afetar o desenvolvimento motor da criança com deficiência visual, pois, como não enxergam, não poderão imitar. Dessa maneira, uma forma dos pais estimularem esse desenvolvimento em seus filhos, segundo Ferrel (2006) é ensiná-lo a mover-se, e utilizar a voz para que ele possa aprender que algo está longe ou perto de acordo com a proximidade do som e assim, estimulá-lo pegar ou identificar os objetos pelo som que produzem.

A importância da imitação no desenvolvimento é também abordada por Langley (2006). A autora considera que a falta de visão e o fato de não conseguirem imitar o outro, afeta também algumas atividades da vida diária das crianças com deficiência visual, dentre elas, a alimentação. Algumas delas encontram dificuldade para se alimentar de forma independente, pois não desenvolveram o controle do pulso suficiente para pegar o utensílio e levar a comida à boca. Os pais podem promover a habilidade oferecendo-lhe brinquedos que exijam movimentos das mãos, dedos e o

punho para manejá-los, pois dessa forma, desenvolverá o movimento de coordenação motora fina.

Embora tratados separadamente pelos autores, os aspectos relacionados à motricidade, locomoção e deslocamento, processos cognitivos, aquisição de linguagem e de outras competências e habilidades são parte do desenvolvimento integral de qualquer criança (GIL, 2001). Portanto, o enriquecimento do ambiente da criança com deficiência visual pela mediação do adulto é imprescindível na promoção do seu desenvolvimento global. Mais ainda do que a criança com desenvolvimento típico, desde muito cedo as crianças cegas requerem do outro um papel preponderante na mediação das interações da criança nas situações de brincadeira. A necessidade da mediação está, também, na possibilidade de transformar as ações em brincadeiras que ampliem as relações significativas da criança com o seu entorno (FREITAS-FRANÇA; GIL, 2012).

Observa-se, portanto, que os estudos convergem em afirmar a importância da mediação do adulto nas brincadeiras com crianças e sugerem uma intervenção mais direta do adulto na mediação do ambiente da criança com deficiência visual, pois, ele poderá auxiliá-la na interação com aspectos físicos do ambiente e as pessoas (NUNES, 2001, SILVEIRA; LOGUERCIO; SPERB, 2000, HUEARA et al, 2006). Assim, pesquisas como as de Ferrel (2006) e Langley (2006) contribuem para essa área, uma vez que ambos os autores atentam para a importância da família durante a mediação e sugerem atividades no contexto de brincadeira que podem ser feitas pelos pais a fim de que os mesmos auxiliem na promoção das áreas do desenvolvimento da criança.

Contudo quando se fala em mediação e estimulação do adulto em relação a crianças com deficiência visual é importante, segundo Langley (2006), que as informações sensoriais estejam relacionadas ao contexto natural e de rotina da criança, pois dessa maneira elas serão significativas para a criança. De acordo com a autora, oferecer oportunidades variadas e significativas a criança com deficiência visual a auxilia no aprendizado dos comportamentos adequados e a adquirir responsabilidades. A autora afirma ainda que é importante os pais saberem planejar e criar atividades adequadas que estimulem seu filho, mas principalmente que tenham paciência com o seu desenvolvimento, pois assim, conseguirão promover a independência do seu filho. Como observado no estudo de Nunes (2001, p. 29), “[...] quanto mais funcional for o ensino, mais possibilidade de êxito a criança tem, pois mais facilmente compreende o

seu significado.” Contudo, Langley (2006) atenta para a quantidade da informação sensorial fornecida à criança com deficiência visual, pois isso pode ser tão prejudicial quanto à falta de informações sensoriais o que é corroborado por Nunes (2001) que, por sua vez, destaca a importância de dar tempo à criança com deficiência visual de responder às solicitações.

Assim, o presente artigo teve por objetivo descrever algumas estratégias de mediação social da aprendizagem, realizadas por um adulto, no ambiente de uma criança com deficiência visual, utilizando o manuseio de uma bola e de um martelo de plástico que produzia som ao bater em alguma superfície.

Método

Participante - Uma menina cega (T.) e com deficiência física associadas³, com cinco anos de idade, que frequentava a escola regular pública e também uma instituição de apoio de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo⁴.

Local - Uma instituição pública de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo, frequentada pela criança do estudo. As sessões aconteceram em uma sala empregada no atendimento fisioterápico da Instituição. Tal ambiente era mobiliado com, uma mesa de escritório, duas cadeiras, algumas cadeiras infantis, um armário de madeira, um armário para guardar brinquedos, uma maca, um estrado com almofadas e um espelho.

Instrumento/Material/Equipamento – Foram realizados alguns ajustes⁵ para emprego do instrumento denominado “Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos”, desenvolvido por Bruno (2005), destinado a professores em Educação Especial e a profissionais que trabalham com alunos com deficiência visual e cujo objetivo é permitir a avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na faixa etária de três a seis anos e onze meses. Tal instrumento foi utilizado em entrevista com a mãe a fim de conhecer um pouco mais sobre a criança e assim selecionar os brinquedos a serem utilizados.

³ A criança possui paraparesia e usa órtese ortopédica.

⁴ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética UFSCar, Nº 087/2011.

Os materiais utilizados para a realização da pesquisa foram: bola de plástico e martelo de plástico que emite som quando é batido sobre uma superfície. Os equipamentos utilizados foram: gravador de voz, câmera filmadora, aparelho de som, computador, CDs com músicas infantis.

Procedimentos

Coleta de dados – Foram realizadas sete sessões que aconteceram uma vez por semana, sendo que duas delas eram sessões de familiarização. Para este trabalho foram selecionadas duas sessões que são representativas da participação da criança na exploração dos brinquedos bola e martelo de plástico que exemplificam a mediação do adulto nas atividades. Estavam presentes no ambiente de coleta de dados a pesquisadora, a criança, e algumas vezes a mãe ou a avó e uma auxiliar de pesquisa. Durante esse período foram realizadas diversas brincadeiras com a criança usando diferentes brinquedos e materiais, músicas infantis cantadas ou tocadas no toca CD. As brincadeiras semi-estruturadas, eram planejadas previamente, mas podiam ser modificadas durante a execução, pois, o princípio que guiava as atividades era a disposição da criança em interagir com a pesquisadora.

Tratamento dos dados – Foram transcritos, em ordem cronológica de ocorrência, todos os comportamentos da criança e todas as respostas da pesquisadora.

Seleção dos episódios – Os episódios selecionados foram aqueles que indicavam a mediação do adulto e participação da criança interagindo com os brinquedos. Dessa forma, foram selecionados para este trabalho a caracterização da exploração dos brinquedos pela criança com a mediação do adulto.

Resultados

A brincadeira com a bola

⁵ Os ajustes no instrumento foram elaborados por Ferroni, Villela e Gil (2010).

No início da sessão a interação da criança com a bola restringia-se a bater a mão no brinquedo. Quando ela parava de bater sobre ele, a pesquisadora batia novamente sobre a bola visando retomar a interação. A pesquisadora identificava a interrupção da interação pesquisadora criança quando a criança apenas segurava a bola sem pronunciar alguma coisa, dizia alguma outra palavra ou dirigia-se à avó, dizendo, por exemplo: “oia vó”, “canta vó”; “coração” (se referindo a palavra que haviam cantado); “se essa rua” (cantando a parte da música que havia tocado no aparelho de som), “alá”, mostrando muitas vezes, estar mais atenta a música que tocava do que à interação com o brinquedo e a pesquisadora.

Uma estratégia utilizada para aumentar as possibilidades de exploração da bola foi o aproveitamento de uma situação na qual a criança deixou escapar a bola e a pesquisadora pegou o brinquedo e disse, “a tia vai jogar para T. Um, dois, três e já” e jogou a bola para a criança. A experimentadora disse, “joga para a tia”, e a criança jogou a bola na direção da pesquisadora. Ao perceber a interação e a modificação do ambiente, T. começou a explorar o objeto de forma diferente, isto é, jogando-o, iniciando uma interação com a experimentadora. T. respondeu sorrindo e batendo palmas.

Em outras circunstâncias, ao jogar a bola, muitas vezes o brinquedo batia em superfícies diferentes, tais, como o chão, o armário e o colchão produzindo sons diferentes. Quando isso acontecia a pesquisadora informava à criança qual o local que tinha sido atingido pela bola, “olha a bola bateu no chão”; “agora a bola bateu no armário. “Escute o barulho alto”; “olha só o barulho da bola no colchão” atendendo ao preconizado por Ferrel (2006) para quem é preciso ensinar a criança a mover-se e a identificar que algo está longe ou perto de acordo com a proximidade do som.

A brincadeira com o martelo de plástico

Outro brinquedo colocado à disposição da criança foi o martelo de plástico. Inicialmente a interação da criança com o brinquedo era apenas batê-lo sobre o colchão. Com a brincadeira com o martelo ela percebeu que ao batê-lo em um ritmo rápido e com mais força o brinquedo produzia um barulho alto. T passou a acelerar o ritmo das batidas e a aumentar a força com que batia o martelo e ria bastante, repetindo a

brincadeira muitas vezes. Ao bater o martelo na posição em pé, ao lado, a pesquisadora contextualizou e disse no ritmo da batida, “em pé, em pé”, ou então, “ao lado, ao lado”. Algumas vezes a pesquisadora pediu à T. para colocar o brinquedo na posição em pé ou ao lado, e algumas vezes ela atendeu, posicionando o martelo de acordo com a solicitação da pesquisadora.

Discussão

Percebeu-se que a no início da brincadeira com a bola, T. apenas batia suas mãos sobre o brinquedo. A brincadeira se tornou interativa quando a pesquisadora passou a descrever a cena do que ocorria no ambiente, como por exemplo, quando a pesquisadora começou a contar “um, dois, três e já”, sinalizando para T. a vez de cada uma jogar. Outro exemplo desse momento é quando T. jogou a bola que bateu no armário ou no chão, ou então quando ela jogou a bola longe e a pesquisadora disse, “você jogou a bola longe, T.” Isso é o que Nunes (2001, p. 44) denomina de mediação social da aprendizagem, que “[...] consiste na tradução verbal ou física do acontecimento que a criança está a experimentar/vivenciar e facilita a compreensão do acontecimento, e aperfeiçoa as suas capacidades para terminar a atividade.” A mediação favorece a criação de um ambiente que proporcione uma aprendizagem ativa da criança, isto é, um ambiente que a motive a tomar iniciativas de ação sobre o ambiente de modo a entrar em contato com as consequências físicas e sociais das próprias ações. É importante ressaltar que ao apresentar brinquedos e interagir com a criança o adulto faça isso em um ambiente em que não haja outros estímulos, pois, como se pode perceber, no início da brincadeira com a bola, havia uma música infantil tocando no aparelho de som, o que fez com que algumas vezes T. prestasse atenção à música e não na brincadeira com a bola. Isso corrobora a afirmação de Langley (2006) de que o ambiente não deve estar sobrecarregado de informações.

Na mesma direção está a sessão em que T. brincou com o martelo. Quando a pesquisadora descreveu a posição que estava o brinquedo no momento em que ela o bateu sobre o colchão, fez com que a criança interagisse um pouco mais com o brinquedo, pois, quando a pesquisadora disse, “em pé”, ou “ao lado”, se referindo a posição do martelo, depois de um tempo, quando T. o bateu em pé, ela disse, “em pé”, mas nem sempre ela acertou. Contudo, ainda assim não acertando a posição

correta, foi uma maneira que T. percebeu que o brinquedo poderia ser manuseado em uma posição diferente.

Tanto na brincadeira com a bola como na brincadeira com o martelo pode-se observar que a informação sobre os acontecimentos no ambiente da brincadeira, como afirmado nos estudos Nunes (2001), Silveira; Loguercio; Sperb (2000), Hueara et al (2006), foi um importante fator motivacional, pois a criança continuou ou repetiu a brincadeira e interagiu de diferentes formas com o objeto. Em ambas as condições de exploração dos dois brinquedos foi possível considerar que a intervenção da pesquisadora pode ter-se caracterizado como a **mediação social da aprendizagem** discutida por Nunes (2001), pois as ações e as falas da pesquisadora ampliaram as referências de T.

THE IMPORTANCE OF ADULT MEDIATION IN PLAYS WITH A BLIND CHILD

ABSTRACT: This study aimed to describe some strategies for social mediation of learning held by an adult in the environment of a child five years of age with blindness and physical disability associated frequenter of a support institution. Seven sessions were video recorded of which two were selected because they depict exploration toy for child with adult mediation. Data were transcribed, in chronological order of occurrence, all behaviors of the child and all replies the researcher. The episodes selected were those that indicated the mediation of adult and child participation interacting with toys. Thus, were selected for this work exploitation ball and plastic hammer the child. The analyzes indicate that social mediation of learning by adults in the environment of a blind child is important because it stimulates the child to act and understand their actions on objects and the environment.

KEYWORDS: Special education. Visual impairment. Play.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. V. F.; GIL, M. S. C. A. Contribuições para a estimulação do desenvolvimento de bebês de risco. **São Carlos: Ed. da UFSCAR, 2009.**

BATISTA, C. G. **Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e**

implicações educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.21, n.1, p.7-15, jan-abr. 2005.

BRUNO, M. M. G. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: **uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos.** 2005. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P; GIL, M. S. C. de A. Uma criança cega e seus colegas na educação infantil: a brincadeira na trajetória da imobilidade à dança. In: SOUZA, R. C. S. (Org.). **Educação inclusiva & deficiência visual.** Aracajú: Criação, 2012. p.81-116.

FERREL, K. A. Your child's development. In: HOLBROOK, M. C. **Children with visual impairments: a parent's guide.** 2.ed. Woodbine House, 2006. p.85-108.

GIL, M. S. C. A. Prefácio. In: WILLIAMS, L. C. A; AIELLO, A. L. R. **O inventário portage operacionalizado: intervenção com famílias.** São Paulo: Memnon, 2001. Não paginado.

HUEARA, L.; SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G; MELGAÇO, M. B.; TAVARES, F. S. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.3, p.351-368, set-dez. 2006.

LANGLEY, B. Daily life. In: HOLBROOK, M. C. **Children with visual impairments: a parent's guide.** 2.ed. Woodbine House, 2006. p.109-152.

NUNES, C. **Aprendizagem ativa na criança com multideficiência: guia para educadores.** Lisboa: Ministério da Educação, 2001. (Coleção Apoios Educativos).

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, A. M.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2.ed. Porto Alegre: 2004. v.2. p.151-170.

SILVEIRA, A. D.; LOGUERCIO, L. C.; SPERB, T. M. A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.6, n.1, p.133-146, 2000.