

3

A inclusão social e o brinquedo

Este capítulo aborda dois temas que a princípio parecem distintos, mas que nesta pesquisa estão intimamente ligados. A primeira parte aborda a inclusão social e suas implicações na nossa sociedade e a segunda parte trata do brinquedo, da importância deste objeto no universo infantil e de como ele pode ser um elemento mediador entre crianças cegas e videntes.

3.1. Inclusão Social

Eu estou como representante. Como aluna da pós-graduação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, mas pra mim chegar até aqui eu passei por vários percalços, dissemos assim. Então, fazendo um relato rápido, eu sou uma pessoa que tive integrada, dissemos que naquela época nem se dizia isto, que nem se falava em integração. Eu sou portadora de baixa visão. Então eu digo hoje que é muito mais fácil a gente ser cego totalmente do que a gente ter uma baixa visão. Por que eu digo isto? Porque o cego a pessoa lembra o método Braille, lembra o sorobã para matemática. Agora uma pessoa com baixa visão...Tem gente que chega pra mim e disse assim: – Olha, Simone, eu nem me lembro que você tem uma deficiência, você faz as coisas tão normalmente...E esse normalmente fica aí as falhas necessárias, as minhas necessidades que ficam descobertas, né?

Então na escola de 1ª à 4ª série eu fui, passei de ano aprovada pela diretora – Ah, tadinha ela passa. Nesse ah tadinha ela passa, eu fui para uma 5ª série numa escola do Estado. Me perdi por causa que eram vários professores, não consegui acompanhar. Nisso, na metade do ano, em agosto, depois da metade vieram comunicar aos meus pais que não teriam condições e me encaminharam para o Instituto Benjamin Constant. Então, primeiro eu estava numa escola regular e depois eu fui para uma especial. Nesta especial eu digo hoje com muito orgulho que foi uma base muito boa para mim estar aqui hoje. Lá, eu que estava na 5ª série fora da Instituição voltei para a 3ª série. Para ver a defasagem, e isto foi com muito choro dos meus pais para mim não voltar para a segunda. Fiz até a 7ª série e fui transferida para o

Colégio Pedro II, colégio de nome que teve aqui ontem representado. No Pedro II, como a colega disse, é um colégio que dá muitos subsídios.

Só que naquela época, é como eu disse, né? A baixa visão muitas vezes, o professor por mais que você chegue e diga: Não dá pra mim ver à distância. Eu não tô vendo à distância. Mas aquilo passa despercebido, muitos poucos professores ampliaram provas, muitos poucos professores entendiam a minha necessidade. Agora tinha aquele sim, como a colega disse, que levavam em conta. Como o professor de desenho, eu não tinha que ser exigida em milímetros em uma régua, mas ele disse: - Você é capaz. Você vai fazer a minha disciplina, porque você é capaz. E eu fiz realmente, os três anos de científico no Pedro II. Eu sei que entrei na 8ª série e fui até o 3º ano do segundo grau e sem ir para nenhuma prova final.

Nisso, depois eu passei por várias aulas particulares até fazer um vestibular para a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Aí sim, aí eu fui com a ilusão que eu iria encontrar pessoas conscientes. Porque eram pessoas adultas, deduzia eu. Vou entrar numa Universidade de nome, numa Universidade pra fazer um curso de pedagogia que tem um conhecimento básico para me receber e foi a minha grande decepção. Lá eu encontrei pessoas que enchiam a boca para falar assim: - Eu sou professora, eu fiz o curso normal. Mas de curso normal nada colocavam em prática. Era preconceito puro. Eu fui totalmente isolada da minha turma, a ponto de ser discriminada, de disserem assim para mim: - Olha o professor tá te fazendo isto, isto é regalia. Não é porque necessita. Sai da frente daí porque já que você não vê e nem entende nada disso. Coisas deste nível eu escutei de pessoas que diziam que eram professoras fora da universidade. Se elas me tratavam assim que era uma pessoa adulta, imagina como tratariam uma criança que não sabe nem se defender.

Bem, daí nesta universidade realmente eu fui monitora de educação especial, tive uma professora que me orientou muito. Particpei de vários eventos. Até então, passaram alguns anos, até que eu fiz a prova pro mestrado da UERJ. Eu não tinha vínculo nenhum, nunca tinha pisado na UERJ para fazer curso algum. Foi a minha primeira tentativa do mestrado e foi aonde eu passei. Na entrevista eu disse para a professora Rosana Glads: - Eu acho que é o momento, depois eu não sei como vai ser. Porque eu tenho consciência acima de tudo que eu tenho uma baixa visão com perda. Eu sei que eu vou perder esta visão. Não digo que é fácil. Não é fácil, não sei se estou preparada totalmente para isto, mas estou consciente e já é um grande passo. Se eu tenho orgulho de estar neste mestrado, que eu tenho todo o respaldo que a UERJ me deu de da prova do mestrado. Prova ampliada, pessoas para lerem o dicionário para mim, coisas que eu não tinha encontrado na Federal do Rio de Janeiro. Lá encontrei a professora Rosana Glads que é minha orientadora e ela neste ponto ela compreendeu. Eu sou uma pessoa que não

tenho computador em casa. Não tenho estes recursos, então pra mim fica mais difícil.

Digo pra vocês, porque um cego tem horas que é mais fácil. Porque por mais que eu tente me habituar a ler para mim, a usar outros recursos, a usar o Braille, mesmo assim, é muito difícil. Porque eu sempre fui habituada a ler para mim mesma e não depender dos outros. Então, esta parte que é aguçada nas pessoas deficientes visuais, a parte auditiva, a minha não foi muito trabalhada porque eu tinha um resíduo visual. E esse é muito importante, ter este resíduo e ser trabalhado este resíduo. Eu faço este mestrado, tive prorrogação de prazo, a universidade me dá todo o apoio e hoje eu tenho orgulho de dar aula no Jardim de Infância do Instituto Benjamin Constant. Aonde um dia, eu fui aluna e hoje eu posso dizer aos meus baixinhos, que amanhã serão o futuro do nosso país, assim: – Olha vocês estão aí, uns perdendo a visão, tão. Mas vão ser alguém, vão poder estar aqui talvez no meu lugar amanhã dando aula para outras pessoas. A tia Simone é que nem vocês, tem um problema visual. Mas tia Simone também estuda numa universidade sendo uma incluída e não excluída. E esse é o maior exemplo que eu posso dar aos meus alunos. Obrigada.¹ (MATOS, 2003).

Discutir a deficiência física no âmbito do design é um tema que não pode ser limitado às providências técnicas necessárias à produção de objetos destinados a estas pessoas: porque o homem é um ser essencialmente coletivo e, por isto, não basta incluí-lo fisicamente em seu meio. Há, portanto, inúmeras outras importantes implicações que definem a complexidade do tema e que nos obrigam a considerar outros aspectos além daqueles operacionais e legais, mais imediatos. Deste modo, as questões sociais que envolvem o usuário interferem diretamente no processo de configuração do objeto de design, já que o mesmo não existe sem o ser humano ao qual se destina - que, por sua vez, é influenciado pela comunidade em que vive.

Neste sentido, Feltrin acredita que, por sua visão sócio-histórica ou sociointeracionista da educação a contribuição de Vygotsky é fundamental para esta discussão,

Dentro de um processo bidirecional de influências, o indivíduo e o meio ou a cultura produzem inúmeras interações num suceder ininterrupto e recíproco de desenvolvimento e de transformação. As características do funcionamento psicológico, assim como o comportamento de cada ser humano, são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação com seu meio, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes (FELTRIN, 2004, p. 70).

¹ Optou-se por manter os traços de linguagem da relatora

Também nos clássicos estudos desenvolvidos por Piaget, para quem o sujeito é construtor do próprio conhecimento – Construtivismo –, é considerada a influência do meio sobre o indivíduo. Para este autor, o desenvolvimento humano é resultado de contínuas interações do sujeito com o mundo.

A tendência de unir-se ao semelhante que caracteriza o homem segue-o em todas as épocas da vida. Não somos auto-suficientes, não existimos unicamente para nós mesmos, dadas nossas limitações em todos os campos. Isolados vivem apenas os infratores que a sociedade repele em atitude de autodefesa. Exceto aqueles que são considerados pela lei como indivíduos prejudiciais à vida em coletividade, todos os demais são – ou deveriam ser – indistintamente acolhidos pelo meio social em suas mais diversas modalidades institucionais.

A inclusão é um processo de busca por transformações nas estruturas sociais, visando a construção de uma nova forma de vida em seu aspecto material e ideológico.

Para Sasaki (2003), pode-se definir inclusão social como “o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos” (SASSAKI, R. K., 2003, p.167). Para ele, a inclusão constitui, portanto, um processo bilateral no qual todos buscam em parceria refletir sobre os problemas, decidir sobre os mecanismos de ação e agir para alcançar soluções em prol da equiparação de oportunidades para todos.

O que se deseja com a inclusão, em última instância, é oferecer às pessoas com deficiência oportunidades iguais àquelas que estão disponíveis para a maioria da população e, com isso, criar condições para que a pessoa deficiente possa, se assim desejar, tornar-se parte ativa dentro da sociedade. Omote (2002, p. 199), no entanto, lembra que no Brasil não apenas as pessoas com deficiência, mas até mesmo uma grande parcela da população considerada “normal” também não usufrui da oportunidade de participar das principais atividades comunitárias e muito menos goza do exercício pleno de sua cidadania.

A sociedade cria padrões de classificação dos seres que a constituem para poder discriminá-los e excluí-los porque, por comodismo, prefere lidar com os iguais. Apesar de todos sermos essencialmente diferentes, certos tipos de alteridade são classificados como desviantes e, por isso, não são aceitos – como é o caso dos criminosos, homossexuais, de algumas etnias e culturas e de pessoas deficientes. Contudo, mesmo quando não é reabilitado, o indivíduo com falhas de conduta e outros grupos considerados desviantes têm ainda a opção de mascarar essa característica depreciativa, o que lhes dá a

sensação de existirem incógnitos e, com isso, ser em aceitos socialmente.

Por outro lado, a condição de deficiência, assim como a condição racial, além de ser uma condição vitalícia, está, muitas vezes, explícita na própria aparência do sujeito. Assim, muitas pessoas deficientes cumprem a pena perpétua do isolamento dentro da própria sociedade à qual não causaram dano algum e, ao contrário, com a qual muito poderiam contribuir se fossem devidamente valorizadas por si próprias e pelo entorno. Não se pode negar a realidade da limitação orgânica da deficiência, que causa impedimentos concretos, mas ela é antes uma condição de vida socialmente construída e, por isso mesmo, socialmente transformável. Para tanto, em lugar de optar pela precipitação das comparações entre os indivíduos “normais” e deficientes, deve ser considerada a possibilidade de ultrapassar o limite imposto inicialmente pela condição física do sujeito.

Contudo, também é preciso levar em conta que o movimento em prol da integração dos deficientes não surgiu espontaneamente, de reivindicações de grupos organizados de deficientes, mas, a partir de uma proposta de profissionais da área. Isto torna necessário enfatizar que a inclusão não deve ser uma decisão unilateral por parte de pessoas preocupadas em incluir o deficiente na sociedade, mas deve partir de iniciativas individuais dos próprios deficientes, de acordo com o momento e a necessidade de cada um. Deve-se tomar este cuidado porque, muitas vezes, a pessoa deficiente experimenta o sentimento de desconforto ao relacionar-se com pessoas não deficientes fora do seu ambiente cotidiano, devido à sensação de ameaça ou, por outro lado, de indiferença que elas provocam.

Em sua pesquisa, Rosana Glat (1989) constatou na maioria dos testemunhos recolhidos que, apesar de não terem amigos fora das fronteiras domésticas ou da instituição de reabilitação, as mulheres deficientes mentais com as quais trabalhou não manifestaram desejo de os ter, nem se queixaram de solidão. A autora acredita que isto ocorreu porque, entre seus pares, estas mulheres se sentem mais à vontade porque não precisam fingir que são “normais” nem sofrer as consequências por não sê-lo.

Avaliar o funcionamento das diferentes estruturas sociais no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência pode revelar de que modo estas pessoas são ou não de fato incluídas socialmente. A primeira estrutura social é o trio formado por pai, mãe e filho; depois a criança cresce no ambiente grupal da família; na escola, tem o convívio com os professores e colegas; e, ao ingressar na vida adulta, entrosase com o grupo maior com suas Associações, Edifícios, Clubes, Universidades, Empresas, Igrejas, Partidos Políticos, Repartições Públicas, Praças, Shoppings, entre outras.

Estabelecemos com essas instituições sociais laços mais ou menos estreitos movidos por pretextos diferentes. Uns buscam o convívio lúdico ou pragmático, outros o espiritual ou econômico. Dependendo de como estes pretextos ou motivações para a vida em grupo forem estimulados na infância, o indivíduo adulto se manterá dolorosamente preso a núcleos restritos por serem mais seguros – embora limitantes – ou terá consciência da natural compulsão psicossocial humana que gera em cada um de nós a necessidade de viver em amizade com a sociedade de um modo mais abrangente. Não se pode, sob pena de desequilíbrio do sistema nervoso dos excluídos, impedir que o ser humano satisfaça o seu anseio natural de afeto e de amizade com o todo social. Não necessitamos apenas de amigos verdadeiros para contar-lhes nossos segredos, problemas e dificuldades, mas também é essencial nos sentirmos parte importante e necessária do todo e receber dele informações e roteiros da forma de agir ou, em outras palavras, da cultura. Estar num mundo no qual tudo que se tem são apoios pontuais: é como viver no isolamento, pois é do grupo que recebemos amparo, conforto e estímulo num nível mais inconsciente. O inconsciente não regula somente as funções físicas de nosso organismo, mas também todas as nossas ações, no que chamamos de imaginação, que nos faz sempre agir mesmo, e sobretudo, contra a nossa vontade.

As pessoas com deficiência não vivem – ou não deveriam viver – confinadas entre os institutos de reabilitação e os círculos restritos de suas famílias. Mesmo que assim fosse, elas sempre iriam se deparar com alguma interação social fora dos ambientes conhecidos, pois ainda existiria o trajeto entre os dois locais e, nele, uma relação inevitável que acaba unindo socialmente os dois universos, no caso do tema específico dessa pesquisa: o visual e o não visual. Ao caminhar pelas calçadas, atravessar uma rua ou deslocar-se em um meio de transporte coletivo, as pessoas cegas obrigatoriamente convivem e interagem com pessoas videntes. Infelizmente, em muitas dessas situações, as pessoas com deficiência se vêem também sós, pois em nossa sociedade a comunicação tem sido cada vez mais dificultada ao longo do tempo por razões econômicas e culturais. Mesmo a comunicação que deveria se dar entre as pessoas consideradas “normais” tem se esvaziado, tanto na quantidade quanto na qualidade dos signos empregados – assunto que tem sido tema freqüente para muitos autores contemporâneos que analisam as conseqüências da globalização na sociedade pós-moderna.

No que diz respeito às pessoas cegas, o impacto desse distanciamento humano verifica-se no fato de que a maioria das pessoas videntes demonstra ter pouco ou nenhum contato com deficientes visuais. Conscientes desta preocupante

realidade, pessoas interessadas na inclusão da pessoa cega no seu meio social iniciaram uma discussão que acabou resultando em determinações legais que incentivam a inclusão da pessoa com deficiência visual no universo escolar, desde a primeira infância. Outros grupos – embora, como citado, nem sempre com participação ativa dos movimentos sociais dos próprios portadores de deficiência – comemoraram também a aprovação da lei geral sobre inclusão social de pessoas com vários tipos de deficiência.

Analisar as circunstâncias que determinam esta situação contra a qual lutamos é essencial para que o projeto de Design não fique alheio às questões que afetam diretamente a incorporação do objeto no contexto para o qual foi projetado. E estar atento ao meio não significa simplesmente considerar apenas as opiniões individuais, acessadas por meio de questionários e entrevistas, uma vez que o organismo social não se resume à soma de suas partes. Quando questionados sobre o tema da inclusão social da pessoa com deficiência, observou-se em todos os entrevistados – deficientes ou não – que grande parte concorda prontamente com a inclusão, mas outra é contrária a ela, ou, pelo menos, à sua implantação imediata. De modo geral, no que se refere ao movimento internacional pela inclusão esta também é pregada e defendida substancialmente por muitos, mas é recebida com reserva por alguns e questionada por outros.

Como já vimos, essa questão não é tão simples que se limite a mecanismos legais ou a soluções técnicas propostas para produtos destinados aos deficientes. Não basta que um objeto de Design seja perfeitamente planejado, mas é preciso que seu conceito seja efetivamente apropriado pelo corpo coletivo da sociedade, pois cada indivíduo é parte integrante de estruturas e de instituições sociais. Tais organismos coletivos, embora constituídos por indivíduos, não podem ser caracterizados apenas pelo somatório dos pensamentos individuais. O todo social adquire, portanto, propriedades que lhe são *sui generis*.

Conforme tem sido estudado por ramos do conhecimento humano como Antropologia, História da Cultura, Sociologia e Psicologia Social, os atores sociais adotam um comportamento público muitas vezes diferente daquele correspondente ao seu desejo individual. Segundo Durkheim, as estruturas e instituições que constituem as representações sociais coletivas “são todas elas maneiras de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhes impõe” (Durkheim, 1997, p.88).

Ao lidar com temas ligados às pessoas com deficiência – especialmente no que diz respeito à aplicação prática do objeto desta pesquisa, cujo uso é destinado a instituições de

ensino –, é importante ter consciência de que é nestas representações sociais institucionais que as diferenças e conflitos de classe são evidenciados. Também dentro da instituição ‘escola’ onde, a princípio, todas as crianças deveriam encontrar um ambiente acolhedor para que pudessem experimentar, já na infância, a sensação de fazerem parte do grupo social, mesmo ali a realidade social da exclusão não se altera. A “inclusão social na escola surgiu de uma situação em que a teoria e a prática pedagógicas não estavam se casando bem com a realidade de alguns alunos” (FELTRIN, 2004, p. 16).

Veiga afirma que

não há privação física que tanto haja despertado a caridade entre os homens, que tanto haja movido a solidariedade humana como a dos cegos através dos tempos. Mas exatamente porque essa torrente de caridade e esse aluvião de solidariedade universal não têm fluído corretamente, é que não tem sido devidamente aproveitado esse incomensurável manancial de amor ao próximo em todo o mundo (VEIGA, 1983; 5).

Com a convicção de que poderia contribuir para uma melhor relação social do cego, Veiga, cego desde os dois anos de idade, decidiu tornar conhecidas em seu livro as idéias da “Conferência Mundial para o Bem-Estar dos Cegos” que ele traduziu para a biblioteca do Instituto Benjamin Constant. Além delas, no livro, o autor também relata suas experiências na vivência constante com outros cegos com a intenção de responder às constantes interrogações sobre os cegos, e a cegueira.

Todo o mundo pergunta-nos sempre alguma coisa sobre nossas impressões e sentimentos como cegos. Nossas respostas são muitas vezes incorretas, já por nossos complexos, já para irmos ao encontro daquilo que os outros esperam ouvir de nós, já mesmo porque a verdade seria muito longa de ser explicada (*op. cit.*).

Segundo Feltrin, é preciso conviver e pensar as diferenças desde a infância. Se, como vimos, na vida adulta, a coercitividade das amarras sociais já não permitem grande autonomia e exterioridade individual, no universo infantil tais determinações ainda não se encontram consolidadas (FELTRIN, 2004). Neste sentido, a iniciativa para integração da criança cega pode contribuir para influenciar positivamente sua inclusão durante a vida adulta. Segundo Espínola, a criança cega se acomoda ao mundo, tirando dele os elementos acessíveis aos sentidos que lhe restam (VEIGA, 1983). Ele toma como exemplo o mais comum dos brinquedos: o chocalho, um brinquedo ainda de berço no qual geralmente as crianças não tocam muito. Ele lembra que, enquanto a criança normal se interessa primeiro pela cor,

depois pelo ruído e, até certo ponto, pela forma do chocalho, a cega praticamente só aproveita o ruído.

Para Feltrin, é preciso promover, em maior quantidade e em melhor qualidade, estímulos aos sentidos que restam à criança cega, de modo que sejam compensados, através de estímulos artificiais, os estímulos visuais que elas não recebem cotidianamente do mundo exterior.

Aos primeiros movimentos com o brinquedo, a criança é tentada a prosseguir, pela variedade de reflexos que os coloridos lhe levam aos olhos, pelo ruído que lhe toca os ouvidos, e pela forma que lhe afeta a retina. 'É tentada' e prossegue nos movimentos que lhe enriquecem a experiência e lhe adestram as mãos. A cega só tem o estímulo do ruído. Prosseguirá com o mesmo afã da outra? Claro que não. Em igualdade de condições, perderá o interesse pela experiência bem antes da outra (FELTRIN, 2004, p.5).

É por volta do primeiro ano de vida que as crianças entram na fase da imitação, quase inacessível àquelas que não vêem, já que não podem imitar os gestos de mímica, expressões faciais e outros aprendizados que lhe auxiliariam a exteriorizar a sua personalidade. É nesta fase que têm início os erros de julgamento da sociedade a seu respeito que dificultarão o seu convívio social e, com isso, o seu desenvolvimento.

Costuma-se acreditar que toda a capacidade humana está nos olhos porque imagina-se que seria impossível viver sem eles. Mas, como lembra o autor, o homem tem dentro de si elementos naturais para compreender o mundo na medida em que melhor seja orientada a sua educação. A criança cega aprende a engatinhar e a andar com a mesma idade que as outras crianças e é nesta fase que se inicia a socialização através da imitação, baseada quase que exclusivamente no uso da visão. Na falta da visão, o estímulo dos movimentos, sempre com crescente intensidade, torna-se fundamental para compensar a ausência de movimentos provocados pela observação visual do mundo. Assim como os movimentos, a postura física e a expressão facial também se moldam pela contemplação do mundo exterior.

Segundo Veiga, são “as milhares de sensações que entram em todo mundo através dos olhos, tantas, tão grandes e tão turbilhonantes que todos acabam por pensar que elas são a própria vida” (VEIGA, 1983, p.11)

A idade que antecede a entrada na primeira série escolar é muito crítica para a formação mental da criança cega, pois é nesta fase que se acentuam as dificuldades de comunicação e convívio pela incapacidade de adaptação da criança cega aos diferentes meios sociais e ao desgaste mental para exercer algumas atividades. Correr, pular, se abaixar, se virar, estender as mãos para pegar objetos e

inúmeras outras atividades corporais são fundamentais na prática da educação especial durante esta fase.

Os trabalhos realizados com os gestos também facilitam a compreensão de idéias e a formação do pensamento infantil. Veiga denomina “gesto” todo movimento de dedos, de mãos, de braços, de ombros, de cabeça e até de lábios que os seres humanos fazem para exprimir alguma idéia ou reforçar o que estão dizendo.

Em seu livro, o autor lembra que movimentos simples como, por exemplo, de negativa com o dedo, o adeus com a mão, a idéia de grandeza com os braços, a indiferença com os ombros, o assentimento dos lábios, o silêncio com o dedo cruzado à boca e tantos outros sinais de comunicação comumente empregados no convívio social diário não são naturalmente assimilados pela criança cega. Entretanto, o trabalho educacional que incorpore a plástica de tais gestos e movimentos pode fazer com que eles se tornem espontâneos e naturalmente apropriados ao uso diário da criança cega no trato com os outros.

Também no que se refere à postura, a criança cega, se estimulada desde cedo, passará a tirar maior proveito do trabalho de que disponha. Chama-se postura ao conjunto de posições convencionais que todos damos aos membros, ao tronco e à cabeça, de acordo com as diferentes situações vividas: de pé, à espera, em observação, conversando, sentados, em entrevista, em posição de descanso, dentre outras. Também neste aspecto a instrução do educador – com o uso da palavra ou de outros instrumentos como o objeto tridimensional proposto por esta pesquisa – pode contribuir para diminuir os vícios de postura que costumam atrapalhar a aceitação social dos cegos.

Segundo Veiga,

quem enxerga, traz a posição da cabeça mais ou menos comandada pela luz. Quem não vê a luz, deixa naturalmente a cabeça pender para a frente, dando a falsa impressão de estar triste ou abatido e tornando-se diferente do meio onde está. Por outro lado, precisando utilizar mais o ouvido para orientar-se, não raro, o cego vira a cabeça para a direita ou para a esquerda, para voltar o ouvido bem para a sua frente. (...) Por tudo isto, não sendo devidamente preparado, como em geral não o é, o cego também leva tremenda desvantagem com os seus naturais vícios de postura, na conquista do convívio social a que aspira (VEIGA, 1983, p.22).

Outros fatos igualmente importantes para a integração da pessoa cega aos quais os educadores devem estar atentos são o andar, o jogo das pernas e a mobilidade dos braços, a maneira de estender a mão para cumprimentar, o aceno à distância para chamar alguém ou para despedida, o pegar o garfo, assim como o uso geral dos talheres, da xícara e do

guardanapo. Todos estes movimentos serão tanto melhor apropriados pelo cego quanto maior for o seu estímulo corporal na infância, fase durante a qual se desenvolve a base dos movimentos corporais.

O objeto proposto por esta pesquisa visa, durante a fase de preparação para o aprendizado do Braille, estimular as crianças cegas a utilizar o corpo como instrumento de conhecimento e comunicação, a fim de aprimorar e intensificar a intimidade das crianças cegas com o próprio corpo. Desse modo, a escala ampliada do objeto foi escolhida para permitir o uso de todo o corpo da criança na composição das celas Braille e não apenas das mãos, estimulando com isso a iniciativa das ações corporais, a mobilidade, a flexibilidade e o controle dos movimentos do corpo.

Durante os anos foram-se alternando diferentes filosofias de educação de cegos, fato que chega a surpreender já que nos tempos antigos nota-se que não era tão notória a preocupação com a educação voltada a outras deficiências. Em 1784, Valentin Haüy começa em Paris a primeira escola especializada para cegos em todo o mundo. Depois dela vieram outras – quase todas preocupadas em dar aos cegos o mesmo alfabeto dos videntes. Enfim, com o surgimento do alfabeto de leitura e escrita Braille, existe a preocupação de ampliar o universo social do cego. A partir do Braille tornou-se possível para os cegos uma participação comunitária mais ativa. Na década de 1970, o princípio da “normalização” sugeria que se criassem condições e modelos de vida, em outras palavras, um mundo à parte para a pessoa com deficiência, contudo, o mais semelhante possível com o mundo em que vive a maioria das pessoas. A partir da década de 1980, desenvolveu-se o princípio do *mainstreaming*, termo que significa a inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional disponível para a maioria da sociedade, tanto em classes regulares como em matérias específicas e em atividades extracurriculares, contudo, sem que a escola tenha obrigatoriamente uma atitude inclusiva.

Segundo Sasaki (2003), pode-se dizer que ainda estamos vivendo uma fase de transição entre a integração e a inclusão. A integração significa para a maioria dos autores a inserção da pessoa deficiente que está preparada para conviver em sociedade, mas ainda com maior enfoque na deficiência do que nas capacidades. Entretanto, tanto a exclusão total do passado quanto o atendimento especializado separatista e sua evolução para a integração foram importantes para o que mais tarde viria a ser denominado de “inclusão”, que visa a real equiparação de oportunidades. Para este autor, “é fundamental equipararmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais,

em busca da realização de seus sonhos e objetivos” (SASSAKI, R. K., 2003, p.41). As primeiras tentativas de inclusão começaram na década de 1990 e, segundo o autor, já é uma realidade em várias partes do mundo.

Nos Estados Unidos, desde 1970 defende-se a necessidade de realizar a educação de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares por meio da criação de “envolvimentos diferenciados em salas de aula” (FELTRIN, 2004). Hoje, a escola americana *Perkins*, que foi a primeira escola em benefício dos cegos em toda a América, vem procurando dar aos cegos os mesmos processos educativos de todos os demais alunos. É importante considerar que essa metodologia não deve significar o desprezo das individualidades de ritmos e modos de aprendizado, razão pela qual o tema da inclusão social da criança cega na escola comum ainda é motivo de controvérsias. Incluir não significa desprezar as necessidades especiais que as limitações sensoriais impõem em nome do tratamento igualitário de cegos e videntes.

Kussrow e Hart apud LIMA (2000) criticam o atendimento “igualitário” – no sentido da não observância do tratamento diferenciado a pessoas diferentes – oferecido a estudantes universitários, e afirmam que:

Bibliotecários de universidades se orgulham de tratar usuários de graduação e pós-graduação igualmente, mas ao fazê-lo, podem, de fato, estar prestando, aos estudantes, um desserviço. A suposição básica, que esteia o tratamento ‘igual’ para os alunos e pesquisadores, é que a maioria dos estudantes aprende basicamente da mesma forma. (...) Nada pode ser mais desigual do que tratar os indivíduos como se eles fossem iguais em todos os aspectos (KUSSROW, P. G. & ROSHAVEN, P., apud LIMA, 2000, p.4).

E ainda mencionam que:

Diante da quantidade de pesquisa disponível acerca de matérias sobre os estilos de aprendizado, as modalidades de aprendizado e as inteligências múltiplas, não há nenhuma justificção para desprezar as preferências psicológicas de aprendizado dos estudantes adultos. (...) Tentar tratar os estudantes da mesma maneira implica desprezar-lhes as modalidades biológicas, intelectuais e de aprendizado. Isso pode resultar na violação e na supressão da capacidade de pesquisa do estudante, de seu desenvolvimento intelectual, sua auto-estima e seu desempenho acadêmico (HART apud LIMA, F. J. 2000, p. 132).

Um dos objetivos deste trabalho foi a busca de uma integração sensorial da criança cega com a criança vidente, visando afinar a percepção das informações sensoriais não visuais de ambas e ajudá-las a coordenar respostas apropriadas aos estímulos sensoriais que recebem. Foi desenvolvido um objeto que busca a integração, planejado

com a consciência das necessidades particularizadas das crianças cegas. Por meio do encaixe de celas na base do objeto, o professor pode desenvolver atividades que trabalham o sistema vestibular, proprioceptivo e a estimulação tátil, o que dá, especialmente à criança cega, um maior conhecimento sobre como o corpo se move e como ele pode ser usado como instrumento para interagir com as outras crianças e com o ambiente físico, visando não apenas facilitar tecnicamente o aprendizado do Braille, mas também sua integração social.

Lima (2000) afirma que as “crianças que, não tendo uma estimulação apropriada a seu desenvolvimento, podem sofrer danos irreparáveis ou encontrar-se em situações difíceis e embaraçosas, desnecessárias e plenamente evitáveis, fossem propiciadas maiores informações às pessoas que com elas convivem” (LIMA, F. J., 2000, p.2).

Para o autor, atualmente ainda há grande resistência em aceitar a pessoa com limitação física, mental, cerebral ou sensorial, principalmente quando estas pessoas são encaradas como incapazes. Contudo, mais do que as limitações intrínsecas do indivíduo, é a falta de condições adequadas que provoca falhas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças cegas. É possível melhorar a qualidade de vida dessas crianças buscando meios para superar as limitações diminuindo-as de modo significativo, o que muitas vezes pode ser alcançado por meio de mudanças relativamente diretas, sem depender necessariamente de alta tecnologia nem de grande investimento de tempo por parte dos educadores.

O desenvolvimento de um objeto destinado ao uso comum por crianças cegas e videntes, projetado para atender a ambas conjuntamente, é uma tentativa prática de atender para a necessidade de pesquisa de material didático que incentive e promova o trabalho consciente do professor da escola comum com a realidade da inclusão de modo responsável.

Como adverte o professor Lima,

‘Os cegos no Brasil até freqüentam escolas comuns’, estão gritando em altos brados alguns, omitindo que esses indivíduos, que já tinham pouco apoio educacional, agora poderão ter ainda menos, caso as escolas e os cursos de Educação Especial venham a ser extintos por conta de uma égide inclusiva, novamente restando ao professor do ensino básico e médio todo o ônus de se virar com o que se depara em sala de aula, aos poucos e mal pagos profissionais da educação especial o árduo papel de suprir lacunas educacionais advindas desse processo, e aos próprios portadores de limitação de se virarem cada um a seu modo, já que nem sempre eles mesmos sabem que estratégias usar para esta ou aquela situação (*op. cit.*).

Contudo, como lembra Glat (1989), embora perturbador, esse quadro não é de modo algum irreversível, pois tendo disponíveis os meios de superar as desvantagens naturais, deixa de ter razão para que os deficientes continuem segregados da sociedade. A autora alerta que é preciso ter consciência de que apenas a integração no âmbito escolar não implica a integração e aceitação do cego pela sociedade como um todo, pois a deficiência ainda corresponde a um grau bastante acentuado e sedimentado de estigma.

De fato, esse fator não pode ser subestimado, mas é preciso lembrar que as representações negativas dos estigmas são adquiridas culturalmente desde os primeiros anos de vida tanto pelos deficientes quanto pelos considerados normais. O indivíduo só é incapaz se assim for considerado pelos demais.

“(…) ninguém é deficiente apenas pelas qualidades que possui ou que deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo seus critérios como deficiente” (OMOTE, 1994, p. 28).

A sociedade avaliará negativamente as características e os indivíduos que as possuem de acordo com as considerações feitas às aptidões adaptativas mais necessárias e apreciadas. Glat (1989) cita diversos autores que discutem exaustivamente essa visão da deficiência como um conceito socialmente construído, tais como L. A. Amaral, S.A. Omote, E. Plaisance, J. B. C. Ribas, Telford & Sawrey e Ulman & Krasner (GLAT, R., 1989, p.28). Portanto, enquanto construção cultural, esta visão pode ser reaprendida através da apresentação de outros conceitos e significados durante o processo de socialização que se inicia na primeira infância.

É preciso transformar o tipo de relação que as pessoas de modo geral estabelecem com aquelas que possuem alguma deficiência, enfatizando ações que lidem com os fatores psicológicos que influem nessa relação. O trabalho corporal conjunto entre crianças cegas e videntes pode auxiliar nesta mudança de paradigmas, buscando transformar a diferença do outro em uma condição enriquecedora para ambos. Espera-se que, ao promover por meio do objeto a proximidade física entre crianças cegas e videntes em atividades conjuntas de aprendizado que apresentam resultados concretos, a deficiência do outro deixe de ser encarada simplesmente como uma condição incapacitante também fora do ambiente da sala de aula.

Para Sassaki (2003):

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias

mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI R. K., 2003, p.164-165)

O objetivo que precisa ser alcançado é o imaginário social, através da reestruturação do simbolismo psicodinâmico da deficiência. Para alcançar esta meta é essencial que exista grande interação entre os grupos minoritários com o restante da sociedade. Contudo, a maioria das pessoas consideradas normais tem muito pouco incentivo para se relacionar socialmente com outras com algum tipo de deficiência. Quando existe algum tipo de convivência entre pessoas deficientes e pessoas consideradas normais, geralmente as primeiras apenas demonstram suas habilidades em apresentações ou exposições no campo da pintura, da dança, do teatro ou da música. Não se pode negar que este tipo de proximidade, especialmente na esfera artística, é extremamente importante levando-se em conta o grande distanciamento que é imposto às pessoas com deficiência em nossa sociedade. Contudo, é possível alcançar uma proximidade que vá além do contato visual à distância ou auditivo intermediado pela produção artística dos deficientes exposta nesses eventos. Especialmente para o professor da escola inclusiva existe a possibilidade de estimular, em ambos os grupos, outros sentimentos por meio da promoção de uma convivência ainda mais direta valendo-se, por exemplo, de atividades que envolvam o contato corporal – tato – e a comunicação direta através do diálogo – fala, como foi estudado nesta pesquisa.

Vale ressaltar que este trabalho tem como intuito auxiliar estudos futuros apontando uma, entre as inúmeras alternativas possíveis, para atingir o objetivo de afetar as representações e os sentimentos que o deficiente provoca dentro da sociedade. Esta, por sua vez, também está em plena transformação no mesmo sentido de reavaliação de valores, como a estigmatização da deficiência, que a partir de tais atividades práticas evidenciam-se como conceitos contraditórios e limitadores para o próprio organismo social como um todo.

Como lembra Rosana Glat, “profissionais em todo o mundo vêm trabalhando no sentido de interromper esse círculo vicioso, desenvolvendo programas e estratégias para educação de comportamentos e habilidades ‘normativas’ que facilitem a convivência de pessoas portadoras de deficiência na comunidade” (GLAT R., 1989, p.29). Para tanto, é preciso, antes de tudo, ter consciência dos entraves que se colocam contra esse objetivo; erros comuns de julgamento como, por exemplo, quando subestimamos ou, ao contrário, superestimamos as capacidades da pessoa com deficiência, ou quando nos comportamos de forma assistencialista ou, ao contrário, ignoramos sua existência e importância enquanto seres produtivos. Todas essas atitudes, muitas vezes

inconscientes, impossibilitam qualquer ação de mudança, por melhor planejada que seja.

Baseada em observações e pesquisas, a autora aponta as diversas variáveis que agravam os problemas sociais enfrentados pelas pessoas deficientes em nossa sociedade. A primeira delas é a maneira como o deficiente perturba a estabilidade e a previsibilidade das interações sociais por não corresponder às expectativas sociais; também o isolamento dos deficientes em relação ao restante da sociedade mantém as representações estigmatizadas; devido a este isolamento, os próprios deficientes são induzidos a reafirmar o seu papel de deficiente, agindo, eles próprios, de maneira estereotipada; a ineficácia de alguns trabalhos pretensamente inclusivos tem contribuído para o isolamento social do deficiente dentro da própria sala de aula; a falta de experiência social dos deficientes que ainda não tiveram tempo de “amadurecer” socialmente e entrar em consonância com o comportamento dos outros membros da sociedade; o medo de alguns pais de que seus filhos “normais” imitem o comportamento dos colegas deficientes e tenham o seu desenvolvimento escolar prejudicado pelo contato diário com eles; devido a regras e convenções sociais, adolescentes se envergonham de serem vistos na companhia de deficientes; o contato com a deficiência incomoda porque provoca nos outros sentimentos contraditórios, ou seja, ao mesmo tempo sentimentos positivos e negativos; o sentimento de pena prejudica o relacionamento social entre ambos; a pena sentida pelos não deficientes gera culpa, que causa desconforto e raiva por ter a presença daquela pessoa deficiente perturbando a sua tranquilidade, e novamente surge a culpa por sentir raiva, e, com este conflito interno, o distanciamento se intensifica; a presença do deficiente perturba e causa medo porque ela é um lembrete de que a ameaça imprevisível e inevitável da deficiência pode se abater sobre qualquer um e traz à tona a mortalidade do ser que ele gostaria de imaginar que não existe; ao mesmo tempo, as pessoas normais precisam dos estigmatizados para valorizarem a si mesmas e sua situação de vida, porque eles ressaltam sua imagem positiva.

Segundo a professora Masini (199-?), sempre houve dificuldade de perceber a totalidade da situação para captar os significados do deficiente visual e compreendê-lo no seu viver. Em análise de bibliografia especializada sobre deficiência visual, a professora mostrou que seu desenvolvimento e aprendizagem são definidos a partir de padrões adotados para os videntes.

Verificou-se, com certa surpresa, que, nos instrumentos e propostas examinados, o ‘conhecer’ esperado na educação do D.V. tem como pressuposto o ‘ver’, e que, portanto, não se leva em conta as diferenças de percepção do D.V. e do vidente (MASINI, [199-?], p.25).

VONZUBEN *apud* MASINI afirma que :

a rigor, mais do que arbitrária no caso, tal situação tem um aspecto de totalitária, não se preocupando com a ‘diferença’ na medida em que é insensível à alteridade. O normal, o sábio é o que vê. Impor ao deficiente visual as estruturas do mundo ‘visto’ ou ‘visível’, chega a constituir-se num contrassenso, anulando até o próprio projeto educacional voltado para o deficiente visual que é considerado a partir de sua deficiência e não de sua possibilidade e de sua potencialidade (VONZUBEN *apud* MASINI *op. cit.*).

Desta reflexão conclui-se que talvez o grande objetivo dos movimentos em prol da inclusão dos deficientes seja apenas compreendê-los e criar meios para ajudar a preparar a sociedade, bem como as pessoas de forma geral, para um processo inclusivo. A prática da inclusão pressupõe que a mesma ocorra espontaneamente para cada um dos sujeitos – deficientes ou não –, os quais devem ter autonomia para decidir as condições, circunstâncias e o momento da inclusão, respeitando sempre os desejos individuais. Para tanto, devem ser estabelecidas algumas bases sociais apontadas por Sasaki (2003), como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação.

Quanto à inclusão escolar, vale ressaltar a consideração de Feltrin (2004):

a atividade pedagógica desenvolve-se precisamente na construção de uma compreensão compartilhada, em que as perspectivas vão além da individualidade e prevalece o conceito de alteridade. Por isso, a educação deve ser vista como um ‘processo de comunicação’ que indaga os modos em que o conhecimento (...) se apresenta, é recebido, compartilhado, controlado, discutido, compreendido – bem ou mal – por professores e crianças na classe (FELTRIN, 2004, p.75).

3.2 O brinquedo

A Psicologia é o ramo do conhecimento que mais tem se dedicado ao estudo do papel do brinquedo e da brincadeira sobre o desenvolvimento infantil, bem como sobre seus valores culturais. Este segmento de análise abordará, principalmente, a dimensão cultural da brincadeira e do brinquedo, sem se deter na dimensão psicológica do tema.

Assim como ocorre com toda a diversificada produção material da sociedade, o brinquedo também é a revelação da cultura de um povo. Huizinga (1971) considera que o brinquedo é, para a criança, o meio natural de expressão da cultura. Da mesma forma que o brinquedo é um objeto socialmente determinado, seus usos práticos, funções

psíquicas e aplicações sociais contribuem, por outro lado, para a construção cultural da sociedade na qual está inserido, durante e após o período em que é utilizado.

A inegável dimensão social do brinquedo torna este objeto em particular bastante complexo por ser repleto de significados, funcionando como uma síntese de representações simbólicas², pois “remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. (...) A criança que manipula um brinquedo possui entre as mãos uma imagem a decodificar. A brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo” (BROUGÈRE, 2001, p.8).

A brincadeira não é a única forma de utilização do brinquedo, mas é a situação em que ele é mais utilizado. Assim, é preciso buscar compreender também os significados das brincadeiras em seus diversos aspectos. Ela independe da existência do brinquedo, ultrapassa-o e pode, inclusive, permitir que sejam fabricados seus novos objetos, desviando de seu uso habitual os objetos do cotidiano que cercam a criança. Para Brougère (2001), normalmente a brincadeira não condiciona a ação da criança, pois é ela que lhe oferece a possibilidade de se colocar como sujeito ativo, numa situação sem conseqüência imediata e incerta quanto ao resultado. O brinquedo é um objeto que a criança manipula livremente, contudo, enquanto o brinquedo tem uma significação social produzida pela imagem, com grande valor simbólico, na brincadeira é a própria criança quem confere significados. O brinquedo é, acima de tudo, um meio para desencadear a brincadeira, pois lhe oferece um suporte determinado, mas que ganha novos significados através da brincadeira. “Pode-se dizer que o brinquedo socializa o desejo, dando-lhe uma forma que pode ser dominada através da brincadeira” (BROUGÈRE, 2001, p.21).

Por outro lado, em comparação com os jogos, com suas regras pré-determinadas, o brinquedo tem função bastante vaga e não condiciona a criança a qualquer princípio de utilização que não seja a própria brincadeira. Segundo Vygotsky (1998a), brincar com jogos nem sempre é prazeroso para a criança porque a possibilidade de ganhar ou perder no final pode ser extremamente desagradável para ela. O importante é buscar trabalhar as vantagens da brincadeira que, embora possa ser exigente, é uma atividade não ameaçadora e isenta de constrangimentos, que estimula a

² A capacidade de trabalhar com símbolos é denominada função semiótica. Ao vivenciar durante a brincadeira situações semelhantes às situações reais, mesmo sem estar manipulando os objetos relativos às situações vividas, mas sim imaginando-os, a criança cria símbolos de ação. Nesta fase, a aquisição da linguagem é o mais importante sistema de símbolos adquirido pela criança.

espontaneidade e o senso de humanidade. Deve-se ajudar as crianças a explorar os próprios potenciais e limitações, desenvolver confiança em si mesmas e nos outros, conhecer e desenvolver suas capacidades. Deve-se, também, levar a criança a sentir-se à vontade em situações sociais, levando-a a aprimorar percepções sobre o mundo, - em especial as crianças com deficiência visual, repetindo quantas vezes for necessário suas descobertas para sua inclusão na sociedade.

O termo “brinquedo”, empregado por Vygotsky (1998a) num sentido amplo, se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar. Vale ressaltar que, embora ele também analise o desenvolvimento do brinquedo e mencione outras modalidades (jogos esportivos), dedica-se mais especificamente ao jogo de papéis ou brincadeira de “faz-de-conta”. Este gênero é característico nas crianças que aprendem a falar, e que, portanto, são capazes de representar simbolicamente e de se envolver numa imaginária, fictícia. Rocha (1980) lembra que “a repetição dá à criança oportunidade de consolidar as habilidades que o jogo exige, e, ao se tornar cada vez mais apta, ganha ela liberdade para improvisar, para criar suas próprias inovações” (ROCHA, 1980, p.13).

Esta autora compara a brincadeira ao sonho porque através deles a criança “modifica a realidade ou repete os fatos dolorosos a fim de poder libertar-se de tensões ou pressões demasiado intensas” (ROCHA, 1980, p.42), e que, para Freud, significava uma espécie de “correção da realidade insatisfatória”. Para Rocha (*op. cit.*), o caráter primitivo do brinquedo requer uma técnica analítica especialmente adaptada à criança, que pode ser encontrada na análise lúdica segundo a qual é possível trabalhar as fixações e experiências mais inacessíveis da criança.

Para Brougère (2001), “a brincadeira não pode estar limitada ao agir: o que a criança faz tem sentido, é a lógica do fazer de conta. É o que Piaget (2001) chama de brincadeira simbólica, ou semiótica. O objeto tem o papel de despertar imagens que permitirão dar sentido a essas ações. O brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação” (BROUGÈRE, 2001, p. 14).

O sistema proposto nesta pesquisa pode ser enquadrado na categoria de objetos que são chamados de brinquedo porque se trata de um objeto palpável que traz implícitas, por sua própria forma, alguns modos pré-determinado de uso. Ao mesmo tempo, são objetos que também podem se enquadrar na categoria de brincadeira pelo fato de só adquirirem sentido mediante a realização da atividade lúdica. Estes objetos, apesar de também possuírem uma dimensão representativa,

procuram estimular as funções ligadas ao plano sensório-motor e à atenção da criança, que são partes integrantes do comportamento.

Segundo Piaget (1971), entre um e dois anos de idade, aproximadamente, a criança ingressa no estágio sensório-motor. O desenvolvimento cognitivo durante esta fase baseia-se, principalmente, em experiências sensoriais e ações motoras. Piaget (1971) aponta os jogos de exercícios como sendo essencialmente uma característica da fase sensório-motora.

As primeiras experiências sensoriais acontecem no próprio corpo da criança, já que este é o primeiro brinquedo utilizado por ela e é, a partir dele que começa a reconhecer os estímulos externos. A partir dos dois anos a criança começa a imprimir sentido às brincadeiras, ou seja, começa a imaginar, processo que vai ajudá-la a expandir suas habilidades conceituais. Por volta dos dois anos e meio é capaz de realizar verdadeiras construções com blocos. Vygotsky (1998a) situa o início do processo imaginativo da criança em torno dos três anos de idade e acredita que a imaginação não está presente na criança desde o nascimento, surgindo apenas com as ações voluntárias. Aos quatro anos, a criança é bem mais imaginativa e criadora “começando pela imitação, observando o mundo que a cerca, a criança vai desenvolvendo e usando a imaginação, até chegar à representação” (MOREJÓN, MUNHÓZ & FREITAS, 2005, p. 4).

Já Winnicott (1975) reconhece a ilusão como um meio de acesso ao real, salientando sua importância na superação das situações de ausência vividas pela criança. Para ele, o bebê nasce com o que ele denomina de “potencial de força vital”, uma capacidade inata que posteriormente irá construir a sua própria subjetividade. Nesse processo, a partir da vivência de uma realidade compartilhada, ele desloca para o exterior o seu mundo interiorizado. Isto porque, para este autor, toda e qualquer tendência psíquica só se desenvolve na presença do outro. A primeira tarefa da mãe, por exemplo, é permitir o acesso do bebê à ilusão de que o mundo é criado por ela.

Segundo Parente (2005), o brincar é uma atividade sofisticadíssima na criação da externalidade do mundo e condição para o viver criativo, no qual se desenvolve o pensar, conhecer e aprender significativos. Para este autor, é “brincando que se aprende a transformar e usar os objetos do mundo para nele inscrever os próprios gestos, sem perder contato com a própria subjetividade. (...) O brincar é uma experiência que envolve o corpo, os objetos, um tempo e um espaço. (...) Enfim, brincar permite desenvolver a tolerância à frustração, canalizar a agressividade, inscrever o gesto pessoal, usar objetos da realidade externa que são

transfigurados, de acordo com a fantasia. Assim, aproxima intenção e gesto realizando um casamento entre o que é concebido subjetivamente (pela imaginação) e o que é objetivamente percebido na realidade externa. (...) Brincar é, também, a base da capacidade de discriminação necessária ao processo de aprendizagem criativo que envolve a autoria e a apropriação criativa de conhecimentos” (PARENTE, 2005, p.27).

As crianças com deficiência visual necessitam brincar como qualquer criança, porque o seu desenvolvimento depende desta estimulação. Se ela não for incentivada, recebendo do meio estímulo para agir e aprender, poderá não adquirir esquemas básicos de ação, podendo apresentar problemas irreversíveis no seu desenvolvimento. De acordo com Vygostky (1998a), os estímulos auxiliares ou artificiais que são criados pelo ser humano e usados como forma ativa de adaptação são de grande valor, entre eles os instrumentos culturais, sendo o brinquedo o meio principal do desenvolvimento cultural.

Na primeira infância, o pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas idéias. A criança passa a inventar situações fantasiosas e imaginárias para atender seus desejos impossíveis. Ela brinca para agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso. No “brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1998a, p.134).

Durante seu desenvolvimento, a criança irá inicialmente apenas imitar o que vê, depois já é capaz de reproduzir uma ação sem vê-la e, por fim, na fase dos quatro aos sete anos, consegue representar aquilo que conservou em sua memória. Este percurso é o que Piaget considera como o início da articulação entre a ação e o pensamento. As crianças aprendem com as crianças, observando-se reciprocamente, interagindo, copiando, compartilhando jogos. A criança cega, que não pode ver as outras brincando, que não sabe brincar junto e não entende as brincadeiras tende a ficar isolada, podendo sentir-se excluída e prejudicando o seu desenvolvimento. É preciso que as pessoas que convivem com a criança, proporcionem momentos para que ela possa de fato aprender a brincar e interagir com as outras crianças, facilitando sua inclusão social.

Segundo Bruno (1997), existe uma grande dificuldade encontrada pelas famílias e suas crianças com deficiência visual de encontrar brinquedos que ajudem no seu aprendizado e desenvolvimento.

Os brinquedos usados pelos deficientes visuais devem ser adequados para toda e qualquer criança, que enxerga ou não,

facilitando a integração na família e na escola (BRUNO, 1997, p.61).

O objeto proposto nesta pesquisa é marcado pelo domínio tanto do simbólico quanto do funcional, já que propõe que a criança o utilize para fazer associações com o universo de referência apresentado pela escrita Braille, mas que também seja explorado em seu aspecto ficcional. Por trás de tudo, evoca a função expressiva do próprio corpo, através do qual, a partir da interação com o objeto, poderá completar a função da brincadeira coordenada pelo professor. A função deste objeto-brinquedo é estimular a brincadeira ao abrir possibilidades de ações com o corpo, coerente com a representação do sistema Braille, já que o processo de ensino-aprendizagem depende muito da motivação do aluno.

Ao explorar o objeto, a criança transforma-o em representação referente a um sistema real, mas, ao mesmo tempo, a imagem deste brinquedo não vale por si mesma. Em outras palavras, a criança é convidada a mergulhar em um mundo imaginário, dentro de sua lógica simbólica que é única e, por isso mesmo, expressão de sua singularidade. Desse modo, a criança é estimulada a valorizar aquilo que pode distingui-la de todas as outras, ou seja, a imagem que ela cria no seu universo imaginário. Esta característica abre possibilidades de interação entre as crianças para que possam comunicar suas novas descobertas e impressões sobre o objeto e as situações a ele relacionadas.

Brougère (2001) lembra que a socialização propiciada pelo brinquedo não pode ser entendida como condicionada pelo objeto, mas como um processo de apropriação e de reconstrução a partir de contato com o brinquedo. Para ele, o brinquedo não é condicionante, como também não é um simples suporte neutro, como um mero pretexto para a relação da criança com o meio. O objeto é de tal modo incorporado pela criança que só pode ser analisado em sua complexidade se observado dentro da dinâmica das relações que ele propicia.

Em nível funcional, o objeto criado nesta pesquisa é formado por unidades de encaixe (pontos) que objetivam a construção de uma forma (escrita) sobre uma base (a cela Braille), inspirado no próprio sistema Braille, onde a criança pode entrar e sair, sendo ela muitas vezes o próprio ponto. Assim, o brinquedo – o objeto criado na pesquisa - propõe uma ação específica, mas que assume, ao mesmo tempo, um sentido fictício: a criança pode depositar os pontos na cela imaginando inúmeras situações além da simulação da escrita Braille. Esta abertura lúdica em torno da representação permite à criança escapar da função específica proposta, de preparação do aprendizado para o Braille, sem que seja necessário deixá-la de lado. Neste processo, a construção de variadas formas, a partir de reorganizações das partes do

objeto, torna-se o pré-requisito necessário para a brincadeira, na qual a forma se transforma em aprendizado na medida que a representação de construção com pontos torna-se a função principal.

O brinquedo é um objeto específico da infância e, por isso, foi escolhido como parâmetro conceitual para o desenvolvimento de um recurso de apoio à preparação de aprendizado do Braille. O brinquedo que se destina à fase pré-escolar evoca a exaltação da infância, que está na base da imagem social da criança, ainda muito ligada à sua relação familiar. Segundo Brougère (2001), quando a criança cresce, ela se distancia da representação que exalta seu estado infantil e o mais provável é que ela vá em busca de imagens que se referem ao seu futuro estado adulto, fase em que a diferença sexual é essencial para a valorização das imagens. Por esta razão, o objeto, com suas bases (celas) e pontos móveis (ninhos), ambos reagrupáveis, privilegia as representações dinâmicas dos espaços que traduzem o universo cotidiano das crianças desta fase escolar. Na pré-escola, a criança começa a compreender mais sobre a presença do outro, seus significados emocionais e sobre os papéis assumidos por cada um dentro do grupo em situações específicas. Por exemplo, durante o experimento, foi proposta uma brincadeira na qual os pontos representavam ninhos de pássaros, suscitando na criança a noção de limites espaciais definidos pelo seu corpo e pelos corpos das outras crianças.

Além do estudo dos aspectos simbólicos, durante o planejamento e concepção do brinquedo levou-se em conta as adaptações ergonômicas do objeto às diversas possibilidades de manipulação em sala de aula. A simplicidade na articulação das partes móveis e a facilidade de manipulação das mesmas com a base influenciaram a determinação da forma e dos materiais escolhidos. A intenção desta pesquisa foi propor um objeto que reproduzisse a realidade do sistema Braille, de modo extremamente simplificado, modificando o tamanho dos pontos e da cela Braille, ampliando-os para adaptá-los ao tamanho estipulado para o objeto – compatível com as dimensões corporais da criança – como forma de facilitar o aprendizado desse sistema.

Devido à grande ampliação das formas, o brinquedo não é imediatamente associado ao sistema lingüístico, o que é metodologicamente desejável, por tratar-se de um objeto cuja meta é a exploração como um brinquedo, independentemente de sua função como objeto de apoio ao aprendizado. A partir de uma modificação de enfoque dada pelo professor, o brinquedo interage com o universo imaginário evocado durante a brincadeira para entrar na esfera da simulação da escrita com pontos. Por proporcionar a manipulação lúdica, o brinquedo pode eventualmente ser afastado da função de reproduzir o sistema de leitura e escrita, para se aproximar do

universo imaginário e livre sempre que o professor julgar este recurso necessário para envolver os alunos na atividade.

As brincadeiras com regras são mais praticadas na idade em que a criança ingressa no pré-escolar. Neste aspecto, o papel do professor é fundamental para privilegiar, no processo de aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades criativas da criança.

Para Vygotsky (1998a), “pode-se propor que não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (VYGOSKY, 1998a, p. 108).

Maranhão (2001) faz uso da afirmação de Mead (s/d) ao destacar que “a criança passa do plano interpessoal quando realizando atividades relacionadas aos jogos livres para o plano social, durante os jogos organizados” (MEAD *apud* MARANHÃO, 2001, p. 50). Segundo esta autora, muitos estudos têm sido feitos nesta área, os quais proporcionaram avanços quanto ao entendimento da dinâmica do jogo infantil.

Por sua vez, a teoria de Piaget confere grande importância ao estudo do jogo e de sua relação com a aprendizagem. Segundo ele, o jogo é uma atividade mental e, como tal, expressa ou gera habilidades cognitivas (PIAGET, 1971). Ao mesmo tempo em que o jogo é um acontecimento lúdico, livre e exterior aos métodos tradicionais de ensino, é capaz de exercer o poder de envolvimento total dos participantes.

Na confecção do objeto em questão, vários aspectos materiais foram considerados, tais como: atributos estéticos, dimensões, materiais, formas, leveza, volume, cores, estímulos táteis e visuais. Os aspectos odoríferos e a produção de sons não foram explorados, o que poderia acarretar estímulos olfativos ou sonoros. Mas também estes últimos foram desconsiderados pelo inconveniente de, numa fase preliminar como essa, não causar incômodo às crianças, dificultando assim o seu desempenho na atividade. Ainda no que se refere ao planejamento material do objeto, considerou-se os fatores econômicos, alérgicos e de limpeza e conservação do objeto, visando torná-lo o mais acessível possível, tanto na aquisição, quanto no uso e manutenção.

Quanto ao aspecto conceitual, foram consideradas duas questões essenciais à proposta:

- as especificidades da representação de uma situação concreta de construção de linguagem pelo sistema Braille – com seu tamanho amplificado, simplificação das formas e esquematização do sistema;
- o universo imaginário evocado pelo objeto bem como os valores simbólicos ligados ao modelo familiar – em que a cela pode representar, por exemplo, sua casa ou

sua cama e os pontos representam a si mesma, os amigos e os membros da família.

Em suma, para atingir os objetivos são importantes tanto as contribuições das crianças, quanto a atitude do professor, assim como também as características materiais do brinquedo destinado a auxiliar o processo de aprendizagem.

Mais do que reproduzir o sistema de leitura e escrita Braille, o objeto proposto busca provocar no aluno a representação de si mesmo e de seu contexto social mais próximo, com o qual se identifica: a família, com seu papel de apoio e estímulo ao desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. O objeto aparece, então, como suporte de aprendizagem no nível de confrontações com significações culturais que se enxertam na dimensão material do objeto.

Por exemplo, o uso de tecidos macios, que remete ao plano afetivo de suas explorações táteis, assim com a maciez da espuma que evoca o conforto e o acolhimento familiar, assim como o uso de outros recursos semelhantes. Segundo a psicóloga Rocha (1980), crianças que desejam afeição podem, por exemplo, aproveitar a brincadeira para encostar-se em outra pessoa, assim como podem expressar a necessidade ou o desejo de agredir, de castigar, de dominação, de submissão, de libertar-se, sentir-se segura e tantos outros sentimentos ocultos. Também é por meio do brinquedo que a criança pode experimentar vários papéis sociais e expressar seus sentimentos. Em relação a estes papéis, uma expressão que, provavelmente, seria reprovada fora da situação de brincadeira. “Muitas das brincadeiras das crianças (...) proporcionam uma válvula socialmente aceita para os impulsos que seriam proibidos se aparecessem de forma crua” (ROCHA, 1980, p. 15).

Segundo Goleman (1995) o cérebro tem dois sistemas de memória, um para fatos comuns e outro para aqueles que são carregados de emoção. As primeiras lembranças emocionais se estabelecem num período anterior à verbalização das experiências e por esta razão a “memória emocional” pode nos trazer alguns incômodos. Isto porque, quando as lembranças iniciais são acessadas em épocas posteriores, não é possível articular o pensamento de modo a compreender os fatos ocorridos. As emoções surgem fortes, mas indefinidas e indecifráveis, o que nem sempre é um fato positivo e, portanto, é preciso estar atento para este fenômeno durante as brincadeiras em sala de aula. As emoções e a capacidade de lidar bem com os próprios sentimentos são importantes para o aprimoramento da racionalidade.

Nossa sociedade e nosso sistema educacional, cada vez mais baseados nas aptidões técnicas, costumam ignorar a inteligência emocional do indivíduo desde a infância, que acaba por travar, na vida adulta, batalhas internas que dificultam sua capacidade de desenvolvimento cognitivo.

Diva Maranhão chama atenção para o fato de que “(...) a contínua perturbação emocional cria deficiência nas aptidões intelectuais da criança, diminuindo e, às vezes, até mutilando a capacidade de aprendizagem” (MARANHÃO, 2001, p. 79).

A criança (...) revelando-se pelo brincar e dando vazão às suas emoções, permitindo à ela repetir, à sua vontade, os momentos agradáveis e modificar uma situação que lhe foi penosa ou enfrentar sensações que seriam proibidas na vida real. Colaborando desta maneira com o seu desenvolvimento afetivo, o brincar trabalha as emoções da criança de uma maneira gostosa: brincando. O jogo e a brincadeira oportunizam situações nas quais, além do vínculo, aspectos cognitivos e conflitos são experienciados (MOREJÓN, MUNHÓZ & FREITAS, s/d, p. 4).

Por meio da construção de referências culturais a partir do brincar, a criança tem nas mãos uma representação social que manipulará com todos os seus sentidos, cujas sensações convergirão para a complexidade das significações que façam sentido para cada criança em particular. Caberá ao professor orientar esta exploração no sentido de tirar o melhor proveito possível das possibilidades de utilização do objeto para o aprendizado concreto, sem que o brincar deixe de fazer parte do universo imaginário da criança. Isto porque, nas situações de aprendizado, a criança não se contenta apenas em contemplar objetos e adquirir informações, nem em desenvolver comportamentos. O aprendizado é um processo dinâmico no qual a criança busca, sobretudo, uma atitude ativa de manipular significados aos quais está submetida em seu cotidiano, personalizando-os. Como consequência, ela tem acesso ao repertório de emoções e conhecimentos que já possui e, descobrindo, sente-se capaz de expressá-los para o grupo e, mais do que isso, ao fazê-lo, a criança os transforma, conferindo novas significações.

Do ponto de vista da educação da criança na fase pré-escolar, a brincadeira com este objeto pode contribuir não só no aspecto cognitivo, mas também para a socialização por meio das múltiplas interações verbais e não verbais, especialmente as táteis, entre crianças cegas e videntes.

Segundo Brougère (2001), os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras. No primeiro tipo incluem-se os industriais ou artesanais, que funcionam como suporte para brincadeiras, mas que são sempre reconhecidos enquanto brinquedo e conservam esta característica mesmo quando não são utilizados numa situação de brincadeira. O segundo tipo inclui os brinquedos fabricados artesanalmente ou adaptados por aquele que brinca, cujo sentido só tem valor na circunstância de uma brincadeira e de um momento em particular.

O objeto testado nesta pesquisa enquadra-se em ambos os casos por se tratar da materialização industrial de um

projeto adulto destinado à criança, mas que só produz sentido na situação de brincadeira. Embora ofereça à criança a possibilidade de usá-lo conforme a sua vontade, permanece no âmbito do controle adulto porque mantém o objetivo de transmitir à criança certos conteúdos pré-estabelecidos como, no caso, a preparação para o Braille. Neste sentido, não se pode dizer que o objeto dessa pesquisa possui a mesma originalidade daquele que é produzido pela própria criança, mas é possível evocar o mesmo nível de envolvimento através da brincadeira que, como já vimos, permite tais descobertas.

O objeto preparatório para o Braille permite que se instaurem certas interações entre a criança e o brinquedo que ultrapassem o limite da mera transmissão de informações por meio de um objeto. Trata-se, antes de mais nada, de um produto destinado a introduzir junto à criança a objetividade própria de um sistema de códigos lingüísticos. Entretanto, esse objetivo se confunde com a apropriação do objeto pelo imaginário da criança, atitude que, acredita-se, auxilia em grande parte o aprendizado. As cores e as formas são destinadas às crianças, mas foram escolhidas por adultos. Contudo, a possibilidade de montagem de diferentes formas a partir do brinquedo permite que as ações e relações da criança com ele resultem num trabalho de transformação em relação à realidade em si.

Através do brinquedo feito especificamente para ela, que a convida à manipulação e propõe situações de experimentação, a criança pode individualizar as significações das imagens originais. Ao apoiar suas próprias invenções em esquemas pré-existentes, a criança lança um olhar próprio sobre o mundo e aciona outros conteúdos do objeto até então inéditos, produzindo outros sentidos e recriando conceitos do objeto como se o fabricasse novamente.

Adaptando-se o conceito de Piaget (s/d), as diversas combinações possíveis dos pontos e a construção de outras formas do objeto possibilitam um processo de apropriação de sua forma e, com isso, de assimilação e interiorização do sistema da linguagem escrita por pontos. Segundo Brougère (2001), a criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Ele lembra que:

O brinquedo pode (...) ser considerado como condicionante, na medida em que estrutura, ao mesmo tempo, as representações imaginárias e os comportamentos lúdicos possíveis. Porém, ele abre uma brecha para a interiorização personalizada de tais conteúdos e comportamentos. Ele faz da socialização um espaço de invenção possível com base nos códigos prévios. A brincadeira distancia-se das determinações inscritas no objeto (BROUGÈRE, 2001, p.14).

Segundo Maranhão (2001), a brincadeira tem a função de possibilitar à criança a vivência de dois conceitos importantes: o da reversibilidade e o da conservação. O pensamento reversível é aquele que permite a compreensão do que significa retornar ao início de uma tarefa, simplesmente desfazendo seus passos. O conceito de conservação permite à criança entender que a quantidade de determinada coisa permanecerá a mesma, ainda que sua disposição ou aparência seja alterada. Neste sentido, o objeto aqui proposto pode auxiliar no desenvolvimento do pensamento reversível, pois estimula a criança a experimentar que, reunindo os pontos, retornará ao início da atividade quando a cela estava completa. Ao mesmo tempo, pode exercitar o conceito da conservação porque pode comprovar que, mesmo tendo separado a forma inicial em pontos, retirando-os da cela poderá reagrupá-los fora ou de volta aos encaixes da cela, onde eles retomarão a forma inicial.

Por intermédio das brincadeiras espontâneas e dirigidas, ocorre uma integração entre os aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais. E, ao observar como as crianças constroem suas representações, o professor pode conhecer mais sobre seus alunos e auxiliá-los na incorporação dos conceitos, de acordo com os seus propósitos. “O brincar em situações educacionais proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (MOYLES, 2002, p.12).

Apesar da existência de muitas pesquisas defendendo a necessidade do brincar, existem ainda hoje, segundo Moyles (*op. cit.*), amplas evidências da dificuldade das escolas de educação infantil em reconhecer a necessidade do brincar como recurso pedagógico. Muitas delas aceitam a brincadeira apenas aparentemente, mas, na realidade, em sala ainda relegam a brincadeira a uma atividade que a criança pode fazer depois ou no intervalo das “aulas” propriamente ditas. O principal argumento utilizado por estas escolas é que não há nenhum propósito real no brincar, pois não acreditam que o brincar possa ser dirigido para objetivos didáticos. Entretanto, talvez isto ocorra por sua característica de ser uma atividade que proporciona alegria, prazer e divertimento, dando uma falsa impressão de incompatibilidade com o ensino.

Para a autora, falta oportunidade para que os professores compreendam melhor este fenômeno que inegavelmente, dentro de diferentes níveis de complexidade, proporciona uma variedade de situações potenciais de aprendizagem porque garante que o cérebro e o corpo da criança permaneçam ativos e estimulados e cria uma atitude alegre em relação ao aprendizado. A estimulação, a

variedade, o interesse, a concentração e a motivação são proporcionados principalmente pelo ato de brincar, mas existe uma dificuldade prática de tornar viável este processo em sala de aula.

Por esta razão, esta pesquisa se propôs a estudar um recurso para disponibilizar ao professor um material facilitador, embora desafiador. Segundo Moyles (2002), “o brincar é sempre estruturado pelos materiais disponíveis para os participantes” (MOYLES, 2002, p.25). Para a autora, a qualidade de qualquer brincar dependerá em parte da qualidade e talvez da quantidade e da variedade do material que é oferecido. Moyles aponta alguns princípios básicos a serem observados para que o brincar possa ser utilizado como um meio eficaz de aprendizagem: o brincar deve ser aceito como um processo, e não como a obrigatoriedade de apresentar um resultado; o brincar não é o oposto do processo de ensino-aprendizagem, mas um apoio significativo a este; o brincar é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais e pelo professor; o professor – que é um mediador e iniciador da aprendizagem – permite e proporciona os recursos necessários ao brincar; o brincar da escola é diferente do brincar em outro lugar onde não é dirigido, porque na escola ele é organizado.

No caso de crianças pequenas, com o brincar o aprendizado não fica muito explícito ou perceptível, mas a brincadeira permite que a criança avance um estágio além no seu aprendizado, pois aprende muito sobre as situações, atitudes, respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, formas e percepção. A brincadeira pode ser o principal meio de aprendizagem da criança, mas o que deve ser lembrado, contudo, é que não é o único modo de atrair, motivar e satisfazer as crianças no processo de aprendizagem. Além das situações normais de aula, a aprendizagem ocorre durante toda a vida da criança fora da escola, desde que o seu interesse seja despertado. Todavia, por meio do brincar dirigido, por centrar-se essencialmente no processo da brincadeira, abre-se uma variedade de possibilidades de exploração do tema pelas crianças que estão orientadas pelo professor e, ao mesmo tempo, livres do constrangimento dos métodos educacionais mais restritivos.

Segundo a psicóloga Rocha (1980), que fez um estudo sobre a utilização psicoterápica do brinquedo, esta é a melhor maneira de se conhecer o estado psicológico da criança, pois é no cenário da brincadeira, com o diálogo com o brinquedo, que a criança revela em suas reações e projeções sua condição psicológica. A autora ressalta que Freud foi o primeiro a descrever o mecanismo psicológico do brincar e, com isso, forneceu as bases conceituais do brinquedo, posteriormente desenvolvidas por Melanie Klein. Segundo Freud, uma criança brinca não apenas para repetir situações

satisfatórias, mas também para expressar seus proble.....
internos. Por intermédio do brinquedo “brotam
espontaneamente impulsos instintivos que representam
necessidades do desenvolvimento” (ROCHA, 1980, p. 12).

O artigo “O brinquedo na Estimulação Essencial” das
professoras Morejón, Munhóz e Freitas (s/d) refere-se ao
trabalho pedagógico no qual a experiência com o brincar foi
avaliada como forma de desenvolvimento da linguagem na
faixa etária de 0 a 3 anos. Durante esta fase, a comunicação
por gestos será melhor recebida pela criança do que o uso da
palavra, mas, citando Piaget, as autoras lembram que a
construção da inteligência é anterior à aquisição da
linguagem.

“A inteligência consiste num conjunto de esquemas e
estruturas que possibilitam o conhecimento; o pensamento,
numa representação desse conteúdo mental; e a linguagem
verbalizada, numa das formas de comunicação do
pensamento. (...) O conteúdo inconsciente da inteligência ou
do pensamento lógico (conceitos, relações, etc.), quando
conscientizado e fixado pela palavra, recebe de Piaget o
nome de pensamento verbalizado. Portanto, a construção da
inteligência é anterior, apresentando-se inclusive como
condição à aquisição da linguagem. (...) A linguagem é
consequência do desenvolvimento cognitivo” (MOREJÓN,
MUNHÓZ & FREITAS, s/d, p. 3).

Avaliando tudo isto, tomando consciência de quão
importante é o brinquedo e o brincar para a criança e de como
a inclusão social dos cegos ainda engatinha na nossa
sociedade, busquei parcerias a fim de desenvolver um objeto,
que pode ser chamado de brinquedo. O projeto utiliza como
alusão o conceito de design social, que busca destacar o papel
social dos projetos por meio de suas parcerias, que
influenciaram criticamente nas muitas etapas do processo de
criação e construção do produto.