RESUMO

Este artigo propõe uma abordagem teórica do conceito de brincar para promover processos de inclusão na primeira infância em crianças com desenvolvimento típico ou com atrasos ou deficiências no desenvolvimento. Delineia-se um programa de apoio e desenvolvimento do brincar desde cedo, considerando um perfil de pontos fortes e fracos de cada criança, numa intervenção multidisciplinar que integra a família e considera os aspectos afetivos e socioemocionais como elementos centrais no desenvolvimento da criança. Conclui-se que a participação em sessões sistemáticas, com intensidade ajustada às necessidades de cada criança, permitiria o desenvolvimento das funções cognitivas, comunicativas e sociais, caminhando para a obtenção de competências complexas.

Palavras-chave: Atrasos; Deficiências; Funções Cognitivas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o desenvolvimento do brincar e da inclusão como elementos geradores de igualdade entre crianças com e sem deficiência na primeira infância. A relevância de colocar o jogo em sintonia com a inclusão está enquadrada na visão cultural do jogo (HUIZINGA, 1972) que, com base numa abordagem antropológica cultural, está enraizada no seio de uma atividade livre, voluntária, separada do comum e ajustada às regras. Além disso, o conceito de "inclusão" é polissêmico e multifacetado, pois está relacionado aos direitos fundamentais de grupos desfavorecidos (UNESCO, 2014), pessoas em situação de privação social, deficiência, atrasos ou atrasos no desenvolvimento, linguagem, entre outros. Este conceito baseia-se num princípio de direito orientado para uma educação de qualidade num ambiente educativo justo, democrático e que promova a aceitação, a valorização e o respeito pelas diferenças (ECHEITA E NAVARRO, 2014).

A visão da inclusão na primeira infância está ligada a uma noção ampla de inclusão social referindo-se a uma forma de realizar ações para reduzir as limitações na participação. "...trata-se de remover todas as barreiras à brincadeira, à aprendizagem e à participação de todas as crianças" (BOOTH, AINSCOW E KINGSTON, 2007, p. 2). É concebido como um limiar orientador sob o qual todas as pessoas têm a mesma importância e implica o reconhecimento das diferenças abordadas a partir de princípios mais amplos que são enquadrados em políticas sociais e educacionais destinadas a criar sociedades mais justas.

Este processo pode se desenvolver desde que as crianças são muito pequenas e iniciam suas primeiras interações sociais através da brincadeira. O encontro com o outro em instâncias de interação lúdica permite-nos valorizar as diferenças e a aceitação, aspectos que se refletem nos tipos de brincadeiras desenvolvidas por meninos e meninas, nas estratégias utilizadas para interagir no jogo e nas formas de resolver e dar. continuidade à atividade recreativa (ZYCH, ORTEGA-RUIZ E SIBAJA, 2016). Nesse sentido, para HUIZINGA (1972) o jogo é fundamento e fator da cultura, "enquanto se joga há movimento, um ir e vir, uma mudança, uma série, um vínculo e um fim" (p. 23). Ao participar do jogo, ele fica gravado em sua memória como uma memória vivida que pode ser transmitida, replicada ou repetida em muitos outros momentos. É por isso que a identificação e promoção de experiências lúdicas, nas quais todas as crianças possam participar, permite privilegiar espaços de relacionamento socialmente inclusivos (CÓRDOBA, LARA E GARCÍA, 2017), promovendo quadros culturais que favorecem a aceitação da diversidade e o reconhecimento das diferenças em relação as primeiras interações na infância.

Neste artigo, o desenvolvimento da inclusão social na primeira infância refere-se às possibilidades proporcionadas por meio do brincar, como competência social para promover a interação entre crianças que possuem características diversas, por isso, a importância de estimular o brincar no ambiente social, cultural e educacional para gerar possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com e sem deficiência. Uma perspectiva inclusiva proposta desde a primeira infância está relacionada com a educação inicial baseada numa abordagem baseada em direitos (ONU, 1959, 1989), que se baseia no acesso de todos os meninos e meninas à educação e ao ensino de qualidade baseado nos valores eprincípios dos Direitos da Criança.

Neste texto, a inclusão enquadra-se nos elementos que emergem da interação social entre meninos e meninas no que diz respeito à brincadeira, permitindo visualizar diferentes experiências de participação na infância, em contextos de encontro lúdico. Isso torna visível as possibilidades que a cultura oferece para perceber, interpretar e responder a diferentes situações sociais na interação lúdica entre pares. A abordagem básica é incentivar as crianças a se sentirem socialmente competentes em suas interações lúdicas, mantendo relações

sociais positivas que impliquem inclusão. A necessidade de examinar uma abordagem abrangente que aborde conjuntamente o desenvolvimento da brincadeira e diferentes formas de inclusão nas interações na primeira infância é pertinente.

NECESSIDADES DE APOIO À PRIMEIRA INFÂNCIA

As etapas pelas quais uma pessoa passa ao longo da vida, constituem um continuo que reflete o crescimento, a especialização e a maturação que ela alcança para funcionar com sucesso na interação social. Destas fases, o desenvolvimento na primeira infância é um aspecto central do desenvolvimento humano e constitui um indicador decisivo no grau de sucesso das sociedades (OMS, 2017). Neste sentido, deve-se considerar que todos os seres humanos possuem características e necessidades particulares que os tornam únicos, portanto, embora exista um parâmetro de desenvolvimento esperado para cada idade, este varia em função das condições biológicas e psicossociais existentes. em cada pessoa (ALLEN E COWDERY, 2015 ; OWENS, 2016). Nesta grande diversidade encontramos níveis muito heterogêneos, principalmente nas crianças, algumas que atingem um desenvolvimento típico para a sua idade e outras que apresentam riscos, atrasos no desenvolvimento. Assim, a finalidade da educação deve referir-se ao reconhecimento desta diversidade, enfatizando o desenvolvimento integral de cada pessoa, qualquer que seja a sua condição.

Portanto, uma criança pode sentir-se mais ou menos deficiente dependendo da sua relação com as barreiras ou facilitadores que o ambiente proporciona. Neste sentido, são cruciais programas dirigidos aos primeiros anos de vida, tendo em consideração as fases de desenvolvimento, a modificabilidade cognitiva e a plasticidade que caracterizam a primeira infância e que permitiriam a prevenção de atrasos no desenvolvimento e o cuidado oportuno às crianças que deles necessitam.

Conjuntamente, o cuidado oportuno e preventivo baseia-se em abordagens de atenção precoce focadas nos primeiros anos da população infantil. Essa visão nos permite considerar as janelas de oportunidades presentes na primeira infância (ARANDA, 2011 ; GARCÍA, 2014) como etapas que estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social, permitindo que as crianças participem plena e ativamente na sociedade (OMS, 2013).

Neste artigo, a ênfase nas necessidades de apoio na primeira infância é colocada na ajuda que algumas pessoas necessitam para satisfazer as exigências do ambiente e garantir processos de aprendizagem de qualidade, evitando ou reduzindo formas de exclusão e discriminação. Neste sentido, o atendimento precoce envolve uma série de apoios e serviços dirigidos a crianças com atrasos no desenvolvimento, riscos ou deficiências para melhorar o desenvolvimento pessoal e familiar, fortalecendo a sua inclusão social. Dessa forma, há crianças que se bastam com as medidas e recursos habituais, outras crianças necessitam de ajuda menos "habitual" e mais específica para avançar nos processos de aprendizagem e participação.

Portanto, o desenvolvimento cognitivo e biológico do bebê dependerá da qualidade da estimulação que recebe do seu ambiente, sendo decisiva no desenvolvimento do bem-estar e da saúde (OMS, 2017). Nesse sentido, propõe-se a atenção precoce vinculada às atividades diárias, rotineiras e recreativas realizadas pelas famílias, desta forma serão geradas oportunidades de aprendizagem em contextos naturais, fortalecendo o sentimento de competência das famílias na tomada de decisões e nas expectativas que eles geram em torno de seus filhos.

INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A inclusão, para efeitos deste texto, é definida como um processo que permite a todas as crianças progredir e avançar na aprendizagem e na participação (UNESCO, 2015), o que implica fazer as modificações necessárias para contar com reais possibilidades de acessibilidade curricular e social, além da criação de adequações para promover sistemas de participação das pessoas em sua cultura e em sua comunidade. Pretende-se uma resposta à diversidade, garantindo a equidade e a qualidade educativa, aspectos que vão além da superação da pobreza, das situações de desvantagem ou de privação social (BOOTH ET AL., 2015; ECHEITA , 2013) para se colocarem no reconhecimento de cada pessoa, permitindo-lhes sentir-se igualmente valorizados, receber apoio oportuno para as suas necessidades e participar plenamente no seu ambiente e comunidade.

"A inclusão na primeira infância incorpora os valores, normas e procedimentos nos quais se baseia o direito de participação de todos os bebês, crianças menores e suas famílias..." (DEC-NAYEC, 2009, p. 2). Por outro lado, a deficiência é entendida como um conceito que evolui, resultado da interação com os outros e com o meio ambiente, portanto, todas as crianças devem gozar dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (GIACONI, NAHUELHUALA E PEDRERO, 2017).

A acessibilidade aos ambientes físicos, culturais, econômicos, sociais e educativos é assumida como uma forma de proteger os direitos e a participação das pessoas com deficiência e das suas famílias, bem como de todos os membros da comunidade. Da

mesma forma, a UNESCO (2009) enfatiza a importância da educação e do cuidado precoce na primeira infância, a fim de proporcionar-lhes bem-estar e proporcionar-lhes maiores oportunidades de desenvolvimento ao ingressarem na escola.

A inclusão deve ser vivenciada e promovida em ambientes cotidianos, em locais e atividades realizadas de forma recorrente e que fazem parte do contexto natural de vida de meninos e meninas na primeira infância. Nestas experiências da vida cotidiana, o "brincar" surge como um conceito central das atividades em que as crianças e as suas famílias se envolvem, emergindo como um ambiente natural, propício ao desenvolvimento de competências de inclusão para crianças com ou sem deficiência. O desenvolvimento de competências inclusivas poderia ser projetado a partir da vontade de brincar com os outros, pois a partir do jogo com dinâmica, flexibilidade e regulação próprias, as diferenças são assumidas e acolhidas.

O JOGO E SUAS CARACTERÍSTICAS

O jogo tornou-se fonte de interesse para diversas disciplinas ao longo da história e principalmente para a educação, pela contribuição que deu aos postulados pedagógicos de grandes pensadores como: Freinet, Dewey, Pestalozzi e Montessori, entre outros. Um aspecto revelador da essência do ser humano, pois permite demonstrar as particularidades de cada sociedade no seu desenvolvimento artístico, linguístico, jurídico e poético, entre outros (HUIZINGA, 1972).

As características do jogo o posicionam como elemento fundamental no desenvolvimento do ser humano e da cultura, mostrando sua ligação com aspectos cognitivos, afetivos e suprabiológicos. É uma experiência humana transcendental ligada a diversas formas de manifestar e vivenciar a cultura. Torna-nos mais humanos e ao mesmo tempo constitui uma experiência de vida que permanece ancorada na memória. O jogo, com a sua grande flexibilidade e múltiplas dimensões, permite demonstrar carinho, preocupação e cuidado, favorecendo a expressão da criatividade e da fantasia. Permite também o desdobramento da imaginação, a capacidade de desfrutar com os outros, a expressão de gostos e preferências, tornando-se uma oportunidade para despertar a curiosidade e o encantamento a partir de uma experiência satisfatória. Para Huizinga (1972) o brincar é um elemento central da cultura. As festas e celebrações sagradas são formas de manifestação da brincadeira na cultura, permitindo que as expressões de uma comunidade sejam fortalecidas e as manifestações grupais sejam revigoradas.

Alguns aspectos característicos do jogo referem-se à possibilidade de criar e recriar mundos, passando da fantasia à realidade, numa relação de mão dupla que permite às crianças ir e vir experimentando sensações, construindo experiências e conhecimentos através das próprias experiências. Estas experiências estão enraizadas na cultura; tudo o que ela possibilita ou, pelo contrário, restringe, caracterizará as formas de brincar que as crianças desenvolvem. Nesse sentido, o vínculo com os pares ou com adultos dispostos a se envolver nessa experiência lúdica torna-se um elemento estimulante para o desenvolvimento do jogo (GARVEY, 1985). Neste sentido e seguindo WINNICOTT (2012) nas suas sessões de observação de brincadeiras infantis em consultas psicológicas, pode referir-se que "as crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e sabe ser brincalhona" (p. 88), o que implica a existência de um ambiente propício ao desenvolvimento das brincadeiras e dos adultos que são incorporados às rotinas e hábitos para promover a sua estimulação.

No caso das crianças, a brincadeira oferece a possibilidade de repetir indefinidamente o que é agradável e satisfatório. Além disso, revela os esforços que cada criança faz para interpretar, abordar e compreender o mundo (WHITEBREAD ET AL., 2012). É uma atividade voluntária, altruísta, espontânea e prazerosa (CAILLOIS, 1938, 1986). Quando as crianças brincam, estão de alguma forma representando o mundo, usando a imaginação para imitar as ações que vivenciam na realidade. Sendo uma atividade altruísta, que não exige a produção de um produto específico nem visa a obtenção de lucros, mas, pelo contrário, uma ação livre que está ligada à fantasia e à distração, permite que todos a desenvolvam.

BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA

A infância e a primeira infância são fases em que a brincadeira se manifesta como expressão natural do desenvolvimento infantil. Este período é especialmente valioso para o desenvolvimento e manifestação de interações lúdicas, uma vez que a criança é um explorador que descobre infinitas oportunidades de criar, representar o mundo e compartilhar socialmente.

Na primeira infância, crianças expressam, por meio do desenvolvimento de comportamentos psicomotores, a exploração do mundo, as iniciações na linguagem ou as formas de manipular, agarrar ou pegar objetos (OWENS, 2016). O jogo está inserido nesse desenvolvimento e envolve olhares, trajetórias, percursos, movimentos, deslocamentos e gestos que enchem de sentido a ação das crianças. Como mencionam BOOTH, AINSCOW E

KINGSTON (2007), “a brincadeira é importante para o desenvolvimento em qualquer idade, valiosa por si só e não apenas como algo que pode ser controlado e avaliado” (p. 2).

Consequentemente, a brincadeira na primeira infância é vista como um aspecto essencial para o desenvolvimento de diferentes funções afetivas, cognitivas e linguísticas (OWENS, 2016). É uma experiência humana importante que nos permite desenvolver competências para representar e explorar o mundo. Na interação lúdica e no vínculo com adultos e pares, a criança adquire habilidades sociais e potencializa suas capacidades afetivas e cognitivas.

Nesse sentido, a discussão começou a avançar em relação às etapas de desenvolvimento das crianças e sua relação com o brincar, as competências alcançadas e o que acontece com as crianças que apresentam deficiência ou atraso no desenvolvimento. As habilidades demonstradas pelas crianças ao brincar podem ser organizadas em sequências temporais específicas para cada fase do desenvolvimento. Essas sequências seriam reveladoras do período lúdico em que se encontram meninos e meninas, existindo diferenças entre o desempenho das crianças com deficiência e o desempenho das crianças com desenvolvimento típico.

Nesse sentido, para as crianças com desenvolvimento típico, o brincar é uma habilidade muito natural que vivenciam no dia a dia, desenvolvendo-se nos diversos ambientes e situações em que participam. Conseguem conectarse com outras pessoas, utilizam brinquedos e objetos para simular situações ou projetar eventos, usam a imaginação e a criatividade para resolver problemas ou encontrar soluções para as suas preocupações e desfrutam de um envolvimento sustentado que os mantém motivados por muito tempo. No caso das crianças com deficiência, existem variações no desenvolvimento dos diferentes aspectos do jogo.

Algumas crianças com deficiência, dependendo do nível de desenvolvimento que atingiram, apresentam diminuições nas competências lúdicas; em muitos casos, as competências lúdicas não se desenvolvem espontaneamente, ocorrem com menos regularidade e por vezes com uma diminuição significativa em comparação com os tipos de brincadeira, as interações desenvolvidas durante as brincadeiras e menor diversificação no desenvolvimento das brincadeiras simbólicas. De acordo com BARTON (2015), as crianças com deficiência brincam menos do que as crianças com desenvolvimento típico e as suas brincadeiras simbólicas são menos variadas do que as vividas pelas crianças com desenvolvimento típico.

Em geral, as deficiências nas habilidades de jogo são uma manifestação de algum atraso no desenvolvimento. Por exemplo, as crianças com deficiência intelectual apresentam atrasos no desenvolvimento da brincadeira e do lazer (QUIROGA, 1989; SAINZ E MAYOR, 1989, CITADO EM PEREDO, 2016). O jogo caracteriza-se por demonstrar um menor repertório de habilidades, uma linguagem reduzida, uma atividade recreativa menos sofisticada, uma seleção de materiais mais limitada e menos representações. Crianças com deficiências graves apresentam comportamentos estereotipados. Por sua vez, as crianças com deficiência motora demonstram menor participação devido às dificuldades de manipulação e mobilidade. Crianças com deficiência visual apresentam menos brincadeiras de troca social e mais brincadeiras solitárias do que crianças com desenvolvimento típico. Crianças com dificuldades de linguagem apresentam menos contato social e têm brincadeiras menos organizadas.

Pesquisas indicam que crianças com Transtorno Específico de

Linguagem desenvolvem menos brincadeiras simbólicas, duram menos e aparecem com menor frequência. Utilizam menos materiais e os seus jogos parecem pouco criativos (BROWN ET AL., 1975; LOVELL, HOYLE E SIDDALL, 1968; WILLIAMS, 1978, CITADO EM BARRACHINA ET AL., 2015). Nesse sentido, pesquisas sobre habilidades cognitivas não-linguísticas em crianças com transtorno específico de linguagem indicam que elas apresentam pior coordenação motora em termos de habilidades sensório-motoras (JOHSTON ET AL., 1981; ROBINSON, 1987; STARK E TALLAL, 1981; VARGHAKHADEMTE ET AL., 1995, CITADO EM BARRACHINA ET AL., 2015). Por outro lado, crianças com déficit de atenção apresentam menos brincadeiras simbólicas ou sociais, apresentando frequentemente atividades de movimentos repetitivos. Desta forma, é possível determinar que nenhuma deficiência pode ser diagnosticada devido a um défice de competências lúdicas, mas deficiências específicas têm, sem dúvida, impacto no tipo de jogo praticado (GARFINKLE, 2004).

As crianças pequenas passam muito tempo brincando, o que tem sido observado em todas as culturas e épocas. Os motivos da brincadeira na infância também têm sido amplamente estudados e existem diversas teorias que explicam o motivo da atividade lúdica, incluindo a brincadeira utilizada como excedente energético, para recreação ou como prática para desenvolver papéis de adulto, entre outros. Nesse sentido, é possível avaliar a atividade lúdica por meio da observação dos comportamentos lúdicos e projetá-la como uma habilidade que deve estar presente no currículo infantil de crianças com e sem deficiência, constituindo uma estratégia de estimulação, aprendizagem e inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é uma habilidade que faz parte da vida humana, enriquece a nossa experiência e nos permite dar sentido e significado às atividades cotidianas. Isso envolve áreas cognitivas, linguísticas, sociais e culturais, tornando-se uma experiência natural que flui ao longo do desenvolvimento, porém no caso de crianças com atrasos ou que apresentam dificuldades em alguma área ou deficiência específica, esse aspecto também é visto interferido.

A investigação sugere que os efeitos de uma intervenção sistemática em crianças com deficiência, participando em experiências de imitação e faz de conta ou brincadeiras simbólicas, permitem que as crianças adquiram, mantenham e generalizem comportamentos lúdicos para outros contextos. Uma proposta abrangente que permite a criança interagir sistematicamente com seus pais e familiares em sessões lúdicas, permitiria, a partir de apoios baseados em aspectos socioemocionais e afetivos, passar de um jogo direcionado e com altos níveis de acompanhamento para a realização de outros domínios de desenvolvimento, incluindo brincadeiras espontâneas com formas de comunicação mais complexas e respeitando sempre as ideias, necessidades e exigências que as crianças propõem neste processo.

Iniciar este apoio numa idade precoce evitaria dificuldades ou atrasos no desenvolvimento e evitaria acentuar comportamentos de isolamento em crianças com deficiência. Sequências progressivas com classificação de apoio de ajuda moderada a pequena gerariam oportunidades de comunicação, socialização com pares e interação em atividades recreativas com outras crianças. Dessa forma, sugere-se a inclusão desde cedo, a partir das possibilidades que o brincar oferece para promover intencionalmente maior desenvolvimento emocional e social nas crianças com desenvolvimento típico e principalmente naquelas que necessitam de ajuda específica para avançar nesse desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S., & WEST, M. Promover a equidade na educação. Revista de Pesquisa em Educação, 11(3), 32-43. 2013.

ARANDA, R. Atenção precoce na educação infantil. Madri: Wolters Kluwer. 2011.

BARTON, E. (2015). Ensinar brincadeiras de faz de conta generalizadas e comportamentos relacionados para crianças pequenas com deficiência. Crianças Excepcionais, 81(4), 489-506. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0014402914563694. Acesso em 18 jan.2024.

BARTON, E. E WOLERY, M. (2010). Treinar professores para promover brincadeiras de faz-de-conta em crianças pequenas com deficiência. Crianças Excepcionais, 77(1), 85-106. Disponível em: https://doi.org/10.1177/001440291007700104. Acesso em 17 jan. 2024. BOOTH, T. E AINSCOW. M. Índice para inclusão. Desenvolver a aprendizagem e a participação nas escolas. Manchester: CSIE. 2011.

BOOTH, T., AINSCOW, M. E KINGSTON, D. Índice de inclusão: Desenvolvimento do brincar, aprendizagem e participação na educação infantil. Bristol: CSIE. 2007.

BOOTH, T., SIMÓN, C., SANDOVAL, ECHEITA, G. E MUÑOZ, Y. Guia para Educação Inclusiva. Promovendo a aprendizagem e a participação nas escolas: nova edição revisada e ampliada. REICE. Revista Ibero-Americana de Qualidade, Eficiência e Mudança na Educação, 13 (3), 5-19. 2015. CAILLOIS, R. Jogos e homens. Cidade do México: Fundo de Cultura Econômica. 1986.

HUIZINGA, J. Homo ludens. Cidade do México: Fundo de Cultura Econômica. 1972.

MEYER, A., ROSE, DH E GORDON, D. Design universal para aprendizagem: teoria e prática. Wakefield, MA: Publicação Profissional CAST. 2014.

OWENS, R. Desenvolvimento da linguagem uma introdução. Boston, MA: Pearson. 2016.

PEREDO, R. Compreendendo a deficiência intelectual: dados, critérios e reflexões. Reflexões em Psicologia, 15 , 101-122. 2016.

PERPIÑAN, S. Gerando ambientes competentes. Pais, educadores, profissionais de TA: Uma equipe de estimulação. Jornal de Cuidados Precoces, 6(1) 11-17. 2003.

UNESCO. Diretrizes sobre políticas de educação inclusiva. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2009. UNESCO. Ferramentas de formação para o desenvolvimento curricular: Um pacote de recursos que apoia a educação inclusiva. Genebra: Bureau Internacional de Educação-Unesco. 2016.

WINNICOTT, D. Realidade e jogo. Buenos Aires: Gedisa. 2012.

ZYCH, I., ORTEGA-RUIZ, R. E SIBAJA, S. (2016). As brincadeiras infantis e o desenvolvimento afetivo afetam o ajustamento escolar e a aprendizagem em pré-escolares. Infância e Aprendizagem, 39, 380400. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718. Acesso em 17 jan.2024.