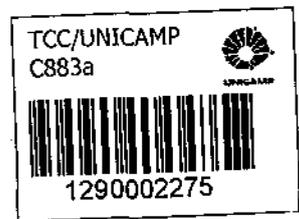


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

CHIMÊNIA XAVIER CRÓS

**AÇÃO PEDAGÓGICA DOS JOGOS
TRADICIONAIS INFANTIS PARA
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Campinas
2005



CHIMÊNIA XAVIER CRÓS

**AÇÃO PEDAGÓGICA DOS JOGOS
TRADICIONAIS INFANTIS PARA
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Monografia apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Especialista em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida

Campinas
2005

UNIDADE	FEF/ 785
N.º CHAMADA:	
	TCC/unicamp
	C883a
V. _____	Ex. _____
TOMBO BC/	2275
PROC	
C. <input type="checkbox"/>	D. <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	25/7/2005
N.º CPD	358165

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

C883a Crós, Chimênia Xavier.
Ação pedagógica dos jogos tradicionais infantis para crianças com deficiência visual. - Campinas, SP: [s.n], 2005.

Orientador: José Julio Gavião de Almeida.
Monografia (especialização) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Deficientes visuais. 2. Crianças – deficientes visuais. 3. Jogos infantis. I. Almeida, José Julio Gavião. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

CHIMÊNIA XAVIER CRÓS

**AÇÃO PEDAGÓGICA DOS JOGOS TRADICIONAIS
INFANTIS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Este exemplar corresponde à redação final da Monografia defendida por Chimênia Xavier Crós e aprovada pela Comissão julgadora em: 06/05/2005.

Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida
Orientador

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo

Por. Ms. Leonardo Mataruna

Prof.^a Maria José Pires

Prof. Ms. Ciro Winckler

Campinas
2005

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo apoio, impulso, confiança, amor, carinho, compreensão e todos os mais sinceros sentimentos vividos...

Ao João, o amor da minha vida, sempre carinhoso e dedicado.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço à DEUS por todas as oportunidades e por estar ao meu lado sempre.

Aos meus pais: À minha mãe, Maria Aparecida, que acredita em mim e no meu objetivo.

Ao meu pai, Juvenal Crós, que através do seu silêncio transmite sabedoria.

Às minhas irmãs, Deisye e Priscila, que se preocupam com a “irmãzinha caçula” e apóiam os meus estudos com carinho e atenção.

Ao João, meu grande amor e o maior incentivador deste trabalho, com dedicação transmite pensamentos positivos, alegria, entusiasmo e o mais importante: confiança.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida, admirável pelo seu conhecimento e por transmitir com clareza seus pensamentos e idéias.

Às pessoas que concederam a entrevista, muito obrigada pela atenção.

Ao Prof. Ms. Mataruna, que me auxiliou de forma imprescindível na parte final do estudo.

À Prof.^a Dr.^a Mey que desde a minha graduação me tratou com carinho, obrigada!

Aos colegas de curso, pela troca de conhecimentos e materiais.

Agradeço em especial às amigas Maria, Carla e Aletha com quem pude compartilhar momentos de especial alegria e companheirismo.

Obrigada pelo amor, dedicação, luta, fé, respeito e por acreditarem em mim.

Obrigada por serem as pessoas que são, tão fundamentais na minha existência.

CRÓS, Chimênia Xavier. Ação pedagógica dos jogos tradicionais infantis para crianças com deficiência visual. 2005. 81f. Monografia (Especialização em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RESUMO

Muito se tem discutido sobre a importância do brincar e do jogo na vida de crianças, sejam elas pertencentes ao grupo de pessoas com deficiência ou não. A escolha do tema “Ação Pedagógica dos Jogos Tradicionais Infantis para crianças com Deficiência Visual” justifica-se, portanto, pela necessidade de se oferecer Jogos Tradicionais a crianças com limitações visuais, sob o argumento de que a participação destas crianças em Jogos e Brincadeiras Infantis pode repercutir em melhoras no seu desenvolvimento global. Através da perspectiva descritiva, a pesquisa baseou-se na abordagem crítico-dialética, caracterizando-se com um estudo de caso onde se discutiu a prática pedagógica dos Jogos Tradicionais Infantis e sua contribuição para a criança com deficiência visual. Após a revisão da literatura acerca dos jogos infantis e da deficiência visual foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com pessoas com deficiência visual surgindo propostas de atividades de esconde-esconde e de amarelinha adaptadas, reforçando a idéia de que as brincadeiras aparentemente não acessíveis a algumas deficiências podem ser desenvolvidas a partir do momento que se pense na potencialidade das pessoas com deficiência e não apenas em suas limitações. Com isso foi possível entender que um programa de atividade motora bem estruturado, baseando-se em princípios pedagógicos e científicos, garantindo a segurança e desenvolvimento dos participantes pode ser explorado e aplicado.

Palavras-chave: Deficientes visuais; crianças – deficientes visuais; jogos infantis.

CRÓS, Chimênia Xavier. Pedagogical Action of the Infant Traditional Games for Visual Impaired children. 2005. 81f. Monografia (Especialização em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ABSTRACT

The choice of the theme “Pedagogical Action of the Infant Traditional Games for Visual Impaired children” is justified by the necessity to offer traditional games to children with visual limitations, under the argument that the participation of these children in Infant Games can improve their global development. This study discussed the pedagogical practice of the Infant Traditional Games and its contribution for the visual impaired child under the descriptive perspective, the research was based on a critic-dialectic vision, which characterized a study of case. After a literature revision around the Infant Games and visual impairment, semi-structured interviews were made with visual impaired people and activity proposals arose as adapted as “hide and seek” and hopscotch, indicating the idea that we don’t expect to create a receipt but confirming games apparently not accessible to some handicaps can be accessible if we think in the potentialities of the visual impaired people. Therefore, it was possible to understand that a well structured motor activity program, based on scientific and pedagogical principles, which guarantees the security and development of the students can be reached and even more explored.

Key words: visual impaired people; children-visual impaired; infant games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Amarelinha tradicional	62
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Causas congênitas	19
Quadro 2: Causas adquiridas	20
Quadro 3: Características dos sujeitos da entrevista	57

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 2: DESENVOLVIMENTO MOTOR	13
2.1 O Desenvolvimento Motor e as suas Características.....	13
2.2 As Fases do Desenvolvimento Motor.....	14
2.2.1 Fase dos movimentos reflexos.....	14
2.2.2 Fase dos movimentos rudimentares.....	14
2.2.3 Fase dos movimentos fundamentais.....	15
2.2.4 Fase dos movimentos especializados.....	15
CAPÍTULO 3: DEFICIÊNCIA VISUAL	17
3.1 Conceitos.....	17
3.2 Prevenção.....	18
3.3 Tipos de Causas Associadas ou que podem se Associar à Deficiência Visual.....	19
3.4 Classificações da Deficiência Visual.....	20
3.4.1 Classificação Legal.....	21
3.4.2 Classificação Médica.....	22
3.4.3 Classificação Educacional.....	22
3.4.4 Classificação Esportiva.....	23
3.5 Características das Pessoas com Deficiência Visual.....	23
3.6 Implicações Pedagógicas em Programas de Atividades Físicas e para o Programa Motor.....	26
3.6.1 Implicações e cuidados gerais.....	27
3.6.2 Implicações pedagógicas.....	27
3.6.3 Mecanismos de informação.....	28
3.6.4 Estratégias e cuidados especiais para a prática da atividade física.....	30
3.6.5 Adaptações no espaço físico.....	31
3.6.6 Adaptações nos recursos materiais.....	32
3.6.7 Implicações para o Programa Motor.....	32
CAPÍTULO 4: JOGOS E BRINCADEIRAS INFANTIS	34
4.1 Conceitos e Teorias.....	34
4.2 Características dos Jogos.....	39

4.3 A Função Educacional do Jogo.....	40
4.4 O Jogo como Esporte na Sociedade.....	43
4.5 Jogos Tradicionais Infantis.....	48
4.5.1 Características dos jogos tradicionais infantis.....	51
4.5.2 Brincadeira de faz-de-conta.....	52
4.5.3 Jogos de cognição.....	54
CAPÍTULO 5: METODOLOGIA.....	56
CAPÍTULO 6: PROPOSTA DE ATIVIDADES.....	59
6.1 A Brincadeira de Esconde-esconde.....	59
6.1.1 Descrição do Jogo.....	59
6.2 A Amarelinha.....	61
6.2.1 Descrição do Jogo.....	62
6.2.2 Amarelinha Desenhada.....	64
6.2.3 Amarelinha Gigante.....	64
CAPÍTULO 7: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE.....	80

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A observação das atividades culturais infantis é importante para o estudo do desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo das crianças, além de constituírem um alicerce para a cultura adulta e aperfeiçoar a acervo motor que é exigido nas relações sociais.

Há diversos estudos a respeito de brincadeiras e jogos com crianças de visão normal. Mas trabalhos com crianças com deficiência visual são poucos e o pressuposto de que estas crianças brincam pouco ou menos e em lugares diferentes das crianças com visão normal acaba justificando o não fazer. Isto favorece o comprometimento da aquisição de novas habilidades, prejudicando seu desenvolvimento geral, e mascarando suas potencialidades pela escassez de experiências vividas. Estas por sua vez, são fundamentais para a construção da personalidade e do aprendizado. Por conta disto propomos um estudo dos Jogos Tradicionais Infantis para crianças com deficiência visual bem como vivências que priorizem seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, justificando, desta forma, o interesse no tema “Ação Pedagógica dos Jogos Tradicionais Infantis para Crianças com Deficiência Visual”.

Esta proposta justifica-se pelo fato das vivências proporcionarem sentimentos de crescimento interno, autonomia, segurança e superação de limites, ultrapassando obstáculos.

Através de um estudo da literatura esta pesquisa discutiu a contribuição dos Jogos Tradicionais Infantis para as crianças com deficiência visual, sob a perspectiva crítico-dialética, admitindo o estudo de caso como meio de investigação, incluindo entrevistas semi-estruturadas para compor o procedimento metodológico.

Num primeiro momento, buscando fundamentação teórica para que se compreendam questões relacionadas aos assuntos abordados ao longo do estudo, foi realizado um levantamento acerca do Desenvolvimento Motor, da Deficiência Visual e dos Jogos Tradicionais Infantis.

O Capítulo 1 buscou a compreensão do Desenvolvimento Motor caracterizando suas fases e seus estágios. O Capítulo 2 está relacionado à Deficiência Visual, buscando compreender conceitos, tipos de causas associadas ou que podem se associar à deficiência visual,

prevenções, classificações, características das pessoas com deficiência visual e implicações pedagógicas em programas de atividades físicas e em programa motor.

O Capítulo 3 é baseado nos Jogos e nas Brincadeiras Infantis, fornecendo desde conceitos, teorias e características até sua função educacional e social. Há também a conceituação dos Jogos Tradicionais Infantis de faz-de-conta e de cognição.

No Capítulo 4 é apresentada a Metodologia e algumas características dos sujeitos que participaram da entrevista.

No Capítulo 5 é apresentada uma proposta de atividade relacionada aos Jogos tradicionais Infantis e às implicações pedagógicas descritas anteriormente.

No Capítulo 6 são feitas as análises e as discussões dos resultados, identificando, através das entrevistas realizadas com pessoas com deficiência visual como se realizaram as brincadeiras em sua infância.

Visando o conhecimento da problemática referente à estimulação da criança com deficiência visual e tentando suprir a ausência de entendimento ou de ações que levem as pessoas com deficiência visual cada vez mais explorarem suas potencialidades, é que iniciamos esta pesquisa com a proposta de investigar os Jogos Tradicionais Infantis das crianças com deficiência visual e oferecer atividades que melhorem o seu desenvolvimento de forma global.

CAPÍTULO 2

DESENVOLVIMENTO MOTOR

Este capítulo aborda conceitos sobre o desenvolvimento motor, suas características e fases para que possamos identificar aquelas em que as crianças estão preparadas para a brincadeira.

De acordo com Gallahue (2004, p. 306) temos a definição para Desenvolvimento, da seguinte forma:

Desenvolvimento é o processo contínuo de mudanças ao longo do tempo, que se inicia na concepção e termina apenas com a morte. O desenvolvimento motor, portanto, é a mudança progressiva no comportamento de movimento ao longo do ciclo da vida. Envolve a adaptação contínua do indivíduo às mudanças na sua capacidade de movimento, num esforço incessante para obter e manter o controle motor e a competência de movimento.

2.1 O Desenvolvimento Motor e as suas Características

Os tópicos que serão apresentados têm como base a obra de Gallahue (2003 e 2004), permitindo, desta forma, um embasamento teórico.

Bebês, crianças, adolescentes e adultos estão envolvidos em aprender a movimentar-se, com controle e competência, em resposta aos desafios diários de movimento que se enfrenta.

Há três categorias de movimento: estabilidade, locomoção e manipulação, além da combinação entre as três.

Estabilidade: é a forma mais básica de movimento e está presente em todos estes. É qualquer movimento que procura obter e manter o equilíbrio do indivíduo em relação à força de gravidade, como ficar em pé sem apoio e equilibrar-se temporariamente num pé só.

Locomoção: são os movimentos que levam o corpo a alterar a posição em relação a um ponto fixo na superfície. Andar, correr, pular num pé só, são alguns exemplos.

Manipulação: designa tanto a manipulação grosseira quanto a fina. Arremessar, agarrar, chutar, são considerados movimentos manipulativos motores grosseiros e atividades

como costurar, digitar são movimentos manipulativos motores finos.

A maioria dos movimentos resulta da combinação de movimentos de estabilidade, de locomoção e de manipulação.

As crianças com deficiência visual têm o equilíbrio comprometido. Isso se deve ao fato de as oportunidades de vivenciar a atividade física (movimentos: estabilidade, locomotor e manipulativo) regularmente serem reduzidas.

2.2 As Fases do Desenvolvimento Motor

2.2.1 Fase dos movimentos reflexos

Reflexos são movimentos involuntários, chamados de *reflexos primitivos* e *reflexos posturais*. Está presente no bebê que ao reagir à luz, ao som e às mudanças de pressão desencadeia movimentos involuntários, que ajudam a criança a aprender mais sobre o próprio corpo e o mundo externo.

Os *reflexos primitivos* são reações de coleta de informações, busca de alimento e proteção. Os *reflexos posturais* são semelhantes aos movimentos voluntários posteriores.

Esta fase pode ser dividida em dois estágios:

Estágio da codificação de informações ou coleta de informações: é caracterizado por movimentos involuntários desde o período fetal até o quarto mês da infância.

Estágio do processamento de informações: ou decodificação de informações: é o estágio onde se substitui a atividade sensório-motora pelo comportamento perceptivo-motor, desenvolvendo o controle motor voluntário.

2.2.2 Fase dos movimentos rudimentares

Os movimentos rudimentares são observados em crianças com desenvolvimento normal desde o nascimento até aproximadamente os 2 anos de idade. Caracterizam-se por uma seqüência previsível e resistente a mudanças em condições normais. O ritmo em que esses movimentos aparecem varia de criança para criança e é baseado em fatores biológicos, ambientais e específicos da tarefa.

Os movimentos rudimentares do bebê representam as formas básicas de movimentos voluntários necessários à sobrevivência.

Pode-se dividir esta fase em estágios que representam ordens mais complexas de

controle motor e competência de movimento, os quais são:

Estágio de inibição dos reflexos: começa no nascimento. Aos poucos os vários reflexos vão desaparecendo gradualmente e sendo substituídos por comportamentos de movimentos voluntários. Os movimentos parecem descontrolados e não aperfeiçoados, apesar de terem um propósito.

Estágio de pré-controle: caracterizado por maior precisão e controle dos movimentos, além de um rápido desenvolvimento dos processos cognitivos mais elevados, e dos processos motores, que permitem avanços nos movimentos rudimentares. As crianças aprendem a ganhar e manter o equilíbrio, manipular objetos e se locomover por seus ambientes. Ocorre por volta de 1 ano de vida.

2.2.3 Fase dos movimentos fundamentais

É a continuação da fase de movimentos rudimentares e é considerado como uma habilidade básica de movimento (andar, correr, arremessar e agarrar). Nesta fase as crianças estão envolvidas na exploração e na experimentação da capacidade de movimento do corpo, descobrindo as possibilidades de movimentos básicos de estabilização, locomoção e manipulação.

Nesta fase há 3 estágios separados, mas que podem sobrepor-se. São eles:

Estágio Inicial: o movimento caracteriza-se por estar fora da seqüência correta, por faltar coordenação e ritmo.

Estágio Elementar: há maior controle e coordenação rítmica dos movimentos, mas ainda continuam restritos ou exagerados.

Estágio Maduro: os movimentos são eficientes, coordenados e controlados. Acontecem por volta dos 5 ou 6 anos de idade. Os movimentos de manipulação com interceptação de objetos se desenvolvem um pouco mais tarde.

2.2.4 Fase dos movimentos especializados

É uma continuação da fase anterior, onde os movimentos podem ser utilizados na vida diária, na recreação e no esporte. As habilidades são refinadas, combinadas e sofisticadas para serem usadas em situações complexas, como pular corda e praticar o salto triplo do atletismo. O desenvolvimento das habilidades depende de fatores relacionados à tarefa, ao

indivíduo e ao ambiente.

Estágio de transição: é uma aplicação dos padrões de movimentos fundamentais em formas um pouco mais complexas e específicas, acontecendo por volta do 7 ou 8 anos de vida. É o momento em que as crianças combinam as habilidades de movimento fundamentais para serem aplicadas em situações de brincadeira, de jogo, de esporte e na vida diária. Nessa fase é necessário que as habilidades tenham maior precisão e controle de movimento.

Estágio de aplicação: ocorre dos 10 aos 13 anos. Com a maturação cognitiva e as experiências já vivenciadas as crianças tomam decisões conscientes favoráveis ou contrárias relacionadas à participação em certas atividades e à aprendizagem, pois levam em consideração as chances de satisfação pessoal e sucesso na tarefa.

Estágio de utilização pela vida toda: começa aos 13 anos e continua na vida adulta. Este estágio representa o auge do processo de desenvolvimento motor e de todos os estágios e fases anteriores, caracterizando-se pelo uso do repertório de movimento que foi adquirido ao longo da vida. As habilidades são refinadas ainda mais e aplicadas em atividades da vida diária, de recreação e de esporte, durante toda a vida. A disponibilidade de equipamentos e locais, bem como as limitações físicas e mentais afetam esse estágio.

Assim, conclui-se que o desenvolvimento motor é um processo que tem início nos movimentos reflexos do recém-nascido e continua pela vida toda, onde a transição de uma fase para outra sofre influência de fatores inerentes à tarefa, ao indivíduo e ao ambiente.

Com base nos conceitos de cada fase determinamos que o *Estágio de Transição* da *Fase dos Movimentos Especializados* será o norteador do trabalho, visto que é neste período que as habilidades de movimentos fundamentais desenvolvidas e aperfeiçoadas começam a serem aplicadas em situações de brincadeira, de jogo e na vida diária.

CAPÍTULO 3

DEFICIÊNCIA VISUAL

Para Munster e Almeida (2005, p. 28) há uma sensação de insegurança quando pensamos em desenvolver um programa de atividade motora voltado para pessoas com deficiência visual, o que leva a buscarmos informações para o respaldo da prática pedagógica.

Embora as pessoas com deficiência visual possuam, em comum, o comprometimento do órgão visual, há outras características que as diferenciam em suas necessidades educacionais especiais. A singularidade das situações que se apresentam ao professor de Educação Física requer diagnóstico adequado e preciação individualizada de exercícios e atividades motoras.

3.1 Conceitos

Para que possamos compreender a deficiência visual é necessário que a conceituemos, o que pode ser considerado algo complexo devido às inúmeras definições e classificações. Estas acabam gerando dúvidas como: O que é deficiência visual? Quem são as pessoas com deficiência visual?

De acordo com Munster e Almeida (2005) a deficiência visual é caracterizada pela perda parcial ou total da capacidade visual, em ambos os olhos, levando o indivíduo a uma limitação em seu desempenho habitual, onde a avaliação deve ser realizada após melhor correção óptica ou cirúrgica.

Segundo Silva (1999) deficiência visual refere-se a uma perda na capacidade de captar e interpretar os estímulos visuais do meio ambiente podendo ter graus diferentes de comprometimento, ser congênita ou adquirida, permanente ou temporária, (nos casos de transplante de córnea, por exemplo), progressiva ou estacionária.

Para Nabeiro (1999) pessoas com deficiência visual são aquelas nas quais sua limitação é a incapacidade de usar a visão como órgão gerador de informações sensoriais.

O indivíduo que tem uma perda total da capacidade visual em um dos olhos ou que tenha sido submetido a uma evisceração (remoção cirúrgica do órgão visual comprometido), mas que compensou esta perda no órgão visual remanescente e sua visão está dentro dos limites

de normalidade, não é considerado deficiente visual, pois é necessário que a perda comprometa ambos os olhos (MUNSTER e ALMEIDA, 2005).

Na análise de dados do censo, publicada no ano de 2003, é indicada uma multidão de 24,5 milhões de brasileiros deficientes, 14,5% da população brasileira, possuem algum tipo de deficiência. Quase a metade (11,8 milhões) deles é deficiente visual, 22,9% sofrem de deficiência motora, 16,7 % não ouvem, 8,3% são deficientes mentais e 4,1% são deficientes físicos (BIANCARELLI, 2002).

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, a cada cinco segundos, uma pessoa se torna cega no mundo; 80% das cegueiras são evitáveis; 90% dos casos ocorrem em países em desenvolvimento e subdesenvolvidos; 40% tem conotação genética e 25% tem causa infecciosa (<http://www.who.int/topics/blindness/es/>, 2005).

De acordo estas informações veremos abaixo as diferentes causas da deficiência visual, bem como fatores para a sua prevenção.

3.2 Prevenção

Pode ser caracterizada como toda atuação que permita eliminar ou diminuir a manifestação de uma enfermidade, transtorno ou deficiência, existem diversos tipos diferentes de prevenção, citados por Bozzini (et al. 1991), Nabeiro (1992), Cavalcante (1995), Cidade e Freitas (2002), tais como:

- Exames pré-natais;
- Aconselhamento genético;
- Testes que detectam anticorpos de doenças infecciosas;
- Não ingerir medicamentos, não fumar e não beber nas gestações;
- Realização de exames de tipo sanguíneo e RH, evitando que a criança seja portadora de doença Hemolítica do recém nascido ou Eritroblastose Fetal;
- Não se submeter a exames de raios-X durante a gestação, pois a radioatividade provoca abortos e deficiências;
- Realização de exames de sangue para detectar sífilis e toxoplasmose;
- Controle da diabetes ou infecções;
- Evitar contato com portadores de doenças infecciosas.

Quanto aos acidentes, as medidas incluem: educação sanitária, educação para o trânsito, normas de segurança para o manuseio de produtos tóxicos, prevenção de acidentes e agressões físicas com facas e armas de fogo.

3.3 Tipos de Causas Associadas ou que Podem se Associar à Deficiência Visual

As causas da deficiência visual podem ser congênitas ou adquiridas, dentre as citações abaixo, descritas por Bozzini (et al. 1991), Nabeiro (1992), Cavalcante (1995), Cidade e Freitas (2002), Craft e Lieberman (2004) e Munster e Almeida (2005) algumas podem resultar na deficiência visual, direta ou indiretamente; outras não necessariamente.

QUADRO 1: CAUSAS CONGÊNITAS

Albinismo: patologia caracterizada pela deficiência na pigmentação da íris, o que resulta em grande sensibilidade à luz.

Anirídia: ausência ou má formação da íris, resultando na deficiência visual.

Atrofia óptica: deterioração de parte ou de todas as fibras nervosas do nervo óptico.

Catarata: opacidade do cristalino, causando o embaçamento da visão, pode ser congênita ou adquirida.

Coriorrentinite Macular: inflamação da coróide e retina, atingindo a mácula, geralmente causada por toxoplasmose.

Estrabismo: os olhos encontram-se desalinhados impedindo a fusão da imagem.

Glaucoma: aumento anormal da pressão intra-ocular.

Hipermetropia: erro de refração que dificulta a focalização de objetos próximos.

Miopia: dificuldade para enxergar a distância.

Retinose Pigmentar: degeneração e atrofia da retina iniciando na região periférica conduzindo ao afunilamento gradativo da visão.

Rubéola Materna: infecção febril e virótica que pode resultar na deficiência visual, na perda auditiva e em déficits mentais e neurológicos quando a mãe sofre o contágio no primeiro trimestre de gestação.

Sífilis: é uma doença infecciosa que pode causar a paralisia do nervo óculomotor.

Toxoplasmose: pode causar inflamação na retina, resultando na deficiência visual.

QUADRO 2: CAUSAS ADQUIRIDAS

Ambliopia ou *olho preguiçoso*: baixa acuidade visual em decorrência do estrabismo.

Anisometropia: é a diferença acentuada de grau entre os olhos.

Astigmatismo: são variações na curvatura dos meridianos da córnea que podem causar distorção e embaçamento da visão.

Catarata: pode se corrigida através de cirurgia com implante de uma lente artificial na parte interna da estrutura capsular do cristalino.

Conjuntivite: inflamação na conjuntiva.

Descolamento de retina: é a separação entre as diferentes camadas da retina, decorrente de inflamações e infecções.

Diabetes: doença metabólica que pode levar a diversas alterações visuais.

Glaucoma: pode ser congênito ou adquirido.

Presbiopia ou *vista cansada*: perda da capacidade de acomodação da lente decorrente do processo de envelhecimento, resultando em limitações visuais.

Retinoblastoma: doença manifestada por presença de tumor maligno na retina de um ou dos dois olhos, aparece geralmente antes dos cinco anos.

Retinopatia da prematuridade: neurovascularização dos vasos retinianos por excesso de oxigenação em bebês prematuros mantidos em incubadoras, há formação de uma membrana pós-cristalina e geralmente provoca deslocamento da retina.

Sarampo: doença aguda virótica, com evolução febril que pode levar a cegueira.

Subluxação do cristalino: deslocamento parcial do cristalino afetando os principais mecanismos de refração e acomodação podendo causar hipermetropia.

Toxoplasmose: pode ser congênita, através da transmissão da mãe ao feto durante a gestação ou adquirida, através do contato com fezes de animais contaminados ou da ingestão de carne crua ou mal cozida infectadas pelo protozoário *Toxoplasma gondi*.

Traumatismos diversos: causados por acidentes de automóvel, de trabalho ou com arma de fogo, quedas, perfurações, queimaduras, entre outros.

3.4 Classificações da Deficiência Visual

Há várias classificações para a deficiência visual, que variam conforme as limitações e os fins que se destinam. Para Munster e Almeida (2005) elas surgem para que as

desvantagens decorrentes da visão funcional de cada indivíduo sejam minimizadas, pois apesar das pessoas com deficiência visual possuírem em comum o comprometimento do órgão da visão, as alterações estruturais e anatômicas promovem modificações que resultam em níveis diferenciados nas funções visuais, que interferem de forma diferenciada no desempenho de cada indivíduo.

Para que possa ocorrer um bom entendimento das classificações da deficiência visual faz-se necessário o entendimento das *funções visuais*, ocorrendo uma maior compreensão do funcionamento visual dos alunos, que abrange a acuidade visual (capacidade de distinguir detalhes, dada pela relação entre o tamanho do objeto e a distância onde está situado), a binocularidade (é a capacidade de fusão da imagem proveniente de ambos os olhos em convergência ideal, o que proporciona a noção de profundidade), o campo visual (é avaliado a partir da fixação do olhar, quando é determinada a área circundante visível ao mesmo tempo), a visão de cores (capacidade para distinguir diferentes tons e nuances das cores), a sensibilidade à luz (capacidade de adaptação frente aos diferentes níveis de luminosidade do ambiente) e a sensibilidade ao contraste (habilidade para discernir pequenas diferenças na luminosidade de superfícies adjacentes) (MUSTER e ALMEIDA, 2005).

Desta maneira as classificações são definidas sob os aspectos: *Legais, Médicos, Educacionais e Esportivos*, sendo que irão ser conceituados de maneira mais detalhada o Educacional e o Esportivo, pois são os que mais se aproximam do contexto do trabalho.

3.4.1 Classificação legal

Esta classificação permite à pessoa o direito aos atendimentos previstos pela lei, e obtenção dos recursos junto à previdência social, estabelecendo o exercício da cidadania, variando de acordo com a Constituição de cada país.

Abaixo seguem as leis federais que surgiram no segmento da Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, que estabeleceu uma condição de igualdade entre as pessoas, de acordo com as características de cada um, e como tal, as pessoas com deficiência, o pleno exercício da cidadania e da integração social. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DESPORTO PARA CEGOS, 2003).

- **Leis no âmbito do desporto 10.264 (Lei Piva) e 9.615 (lei Pelé), de 16 de julho de 2001.**

A lei 10.264, conhecida como Lei Piva foi sancionada pelo Ex-Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, estabelecendo que 2% da arrecadação bruta das loterias federais do País sejam repassados ao Comitê Olímpico Brasileiro (85%) e Comitê Paraolímpico Brasileiro (15%).

- **Lei Nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989.**

Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

- **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

3.4.2 Classificação médica

Segundo o texto da ACSM (American College of Sports Medicine) (1997) citado por Fugita (2002) a cegueira pode ser definida como:

Cegueira por acuidade: significa possuir visão de 20/200 pés ou inferior, com a melhor correção (uso de óculos). É a habilidade de ver em 20 pés ou 6,096 metros, o que o olho normal vê em 200 pés ou 60,96 metros (ou seja, 1/10 ou menos que a visão normal), onde 1 pé = 30,48 cm.

Cegueira por campo visual: significa ter um campo visual menor do que 10° de visão central – ter uma visão de túnel.

Cegueira total ou “não percepção de luz”: é a ausência de percepção visual ou a inabilidade de reconhecer uma luz intensa exposta diretamente no olho.

3.4.3 Classificação educacional

Para Kirk e Gallagher (1991) a classificação é baseada em um padrão de eficiência visual, que é de certo modo abstrato. Sendo utilizado, cada vez mais, uma definição funcional que enfatiza os efeitos da limitação visual sobre a habilidade crítica da leitura.

O instrumento padrão usual é a Escala de *Snellen*, que consistem em fileiras de letras de tamanhos decrescentes que devem ser lidas a uma distância de 20 pés. Os escores são baseados na exatidão com que a pessoa com deficiência visual foi capaz de identificar as fileiras

de letras utilizando um olho de cada vez.

Pessoa Cega: é aquela que possui perda total ou resíduo mínimo de visão, necessitando do método Braille como meio de leitura e escrita e/ou outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para o processo ensino-aprendizagem.

Pessoa com baixa visão: é aquela que possui resíduos visuais em grau que permitam ler textos impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais, excluindo as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 1993).

3.4.4 Classificação esportiva

A classificação esportiva é utilizada nas competições e está especificada da seguinte forma:

- **B1:** Ausência total da percepção da luz em ambos os olhos, ou alguma percepção da luz, mas com incapacidade para reconhecer a forma de uma mão em qualquer distância ou sentido.
- **B2:** Da habilidade de reconhecer a forma de uma mão até uma acuidade visual de 2/60 metros e/ou um campo visual inferior a 5° de amplitude.
- **B3:** Desde uma acuidade visual superior a 2/60 metros até 6/60 metros e/ou um campo visual de mais de 5° e menos de 20° de amplitude.

Todas as classificações devem ser feitas medindo o melhor olho e a correção mais elevada possível. Isto significa que todos os atletas que usam lentes de contato ou vidros devem corrigir normalmente durante a classificação, se pretenderem ou não as usar durante a competição. A letra “B” refere-se ao termo *blind*, que significa *cego*, segundo a International Blind Sport Association (2005).

São as classificações que permitem a elaboração de programas de atividades baseando-se nas características individuais dos alunos, isso vai resultar em um melhor aproveitamento por parte dos mesmos, permitindo a construção do seu desenvolvimento global.

3.5 Características das Pessoas com Deficiência Visual

Para Warren citado por Munster e Almeida (2005) há dois tipos de enfoques para o estudo da criança com deficiência visual, o *comparativo*: onde as capacidades e as

características das crianças com deficiência visual podem ser determinadas pela relação com as características correspondentes das crianças videntes, tendo como base a idade cronológica e o *diferencial*: que há a comparação entre populações, baseadas em padrões de desenvolvimento, onde as diferenças encontradas entre as crianças com deficiência visual e as videntes são atribuídas ao comprometimento visual.

Em seu estudo ele propõe uma abordagem que considera as variáveis relacionadas ao comprometimento visual elementos adicionais a serem considerados no desenvolvimento da criança, evitando modelos de comparação baseados na idade cronológica e que supõem que não há nada para ser aprendido a partir do desenvolvimento de crianças videntes.

É através deste estudo que ele chega à conclusão de que as experiências visuais podem interferir em vários aspectos do desenvolvimento motor e locomotor da criança com deficiência visual, como veremos em estudos de outros autores.

Para Craft e Liebermeam (2004) as características das pessoas com deficiência visual são generalizações que sofrem influências de vários fatores, tais como: uso da visão remanescente, idade que a visão foi perdida, outros problemas de saúde e incapacidade, sendo que alguns indivíduos podem não apresentá-las e a falta da visão não causa, diretamente, nenhuma característica motora ou física, porém, as reduzidas oportunidades de movimentação podem ter como resultado uma defasagem motora.

Scholl e Schnur citado por Kirk e Gallagher (1991) salientam que a perda da visão causa alguma restrição quanto à variedade e profundidade de certas experiências cognitivas, pois o mundo dos objetos somente pode ser percebido se for pequeno e próximo, e alguma limitação de experiência devido ao fato de que a mobilidade é restrita; ressaltam ainda que a variedade de experiências depende da criança ter nascido cega ou ter adquirido, ou de a cegueira ter sido repentina ou gradativa.

Lowenfeld citado por Kirk e Gallagher (1991) argumentou ainda que a cegueira limita a percepção e a cognição de três modos: 1º: quanto à extensão e variedade das experiências, 2º: quanto à capacidade de se locomover e 3º: quanto à interação com o ambiente.

Segundo Cavalcante (1995) as características dos alunos com deficiência visual nas funções cognitivas podem ser caracterizadas da seguinte forma:

- **Funções Perceptuais**: dificuldade para a localização espacial e para o conhecimento das qualidades espaciais dos objetos.

- *Processos Conceituais*: prejuízo na formação de conceitos que necessitem de imagem visual.
- *Aspecto Intelectual*: possuem restrições na extensão e variedade de experiências, na habilidade para usá-las e no controle do ambiente em relação a si mesmo.
- *Aspecto Motor*: diminuição do equilíbrio e deficiência dos reflexos de proteção.
- *Aspecto Viso Motor*: dificuldade na realização de tarefas que envolvam preensão, encaixe, copiar formas e ritmos gráficos.
- *Ajustamento Pessoal e Social*: restrição no aproveitamento de vivências sociais e tensão emocional constante.

Há ainda os maneirismo, que são características afetivas e sociais, causadas pelo medo, dependência e superproteção, não pela falta da visão, o que pode acarretar na redução do número de oportunidades para tais alunos explorarem o ambiente com liberdade, causando atrasos no desenvolvimento perceptivo, motor e cognitivo de acordo com Craft e Lieberman (2004).

Para Munster e Almeida (2005) o maneirismo ou comportamento estereotipado abrange uma grande variedade de atividades, como os movimentos de determinadas partes do corpo como a fricção dos olhos, o balanceio ritmado da cabeça e/ou tronco e os gestos repetitivos com as mãos, entre outros.

Há uma certa frequência desses maneirismos em crianças com deficiência visual e baixa visão, o que é preocupante, pois pode inibir interações sociais, interferir na atenção da criança e causar lesões físicas, segundo Munster (1998).

De acordo com Warren citado por Munster e Almeida (2005) não há dados que indiquem se devem ou não ser criadas medidas para reduzir a incidência de maneirismos, sendo que há evidências de que crianças são capazes de regular a quantidade de estimulação adequada, e evitar a superestimulação, já que a sobrecarga de estímulos pode produzir conseqüências adversas no desenvolvimento.

Para que saibamos das necessidades das crianças com deficiência visual em relação aos maneirismos, é importante que os pais, professores e amigos desde cedo estimulem as atividades que busquem novas vivências e experiências, permitindo assim a exploração do mundo

que os cerca. Quanto maior for o repertório motor, melhor será o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional destas crianças.

3.6 Implicações Pedagógicas em Programas de Atividades Físicas e para o Programa Motor

Todos os profissionais têm um importante papel no desenvolvimento da criança. A Educação Física em particular, é muito importante para todas as pessoas, porém, no caso das crianças com deficiência ela pode vir a ser fundamental no processo de adaptação das mais diversas formas. Ela ajuda o indivíduo a desenvolver suas potencialidades, alcançar vitórias, ultrapassar etapas e permite uma melhor utilização do corpo em atividades cotidianas.

É importante que o professor tenha conhecimentos básicos relativos ao seu aluno, como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas (CIDADE e FREITAS, 2002).

O método de ensino não diretivo e sem apresentações de modelos, diferente da imposição e da demonstração, cria oportunidades de vivências corporais livres, com movimentos corporais próprios dos alunos, tornando as expressões corporais mais criativas, permitindo maiores vivências exploratórias por parte dos alunos.

Algumas características das pessoas com deficiência visual são resultantes da estimulação recebida e da própria atividade diária, na sua individualidade. O programa de atividades deve estar fundamentado basicamente na identificação das necessidades e capacidades de cada indivíduo e na compreensão do processo que ocorre na sua vida. As adaptações para o programa deverão estar centradas na utilização do estímulo auditivo, tátil e proprioceptivo, o método a ser utilizado deve ser adequado às características do grupo, como:

Idade cronológica; desenvolvimento intelectual; capacidades e limitações motoras, e ainda as metas estabelecidas. Dentre eles o comando pode ser utilizado para o ensino de habilidades novas; o método de programação individualizada pode ser utilizado como grupo integrado de pessoas portadoras de deficiência visual e não portadores; e de resolução de problemas para as atividades de expressão corporal, ou seja, não deve ser utilizado um único método de ensino. (NABEIRO, 1992, p. 100).

Segundo Munster e Almeida (2005) os programas de atividade motora adaptada têm seus fundamentos baseados na compreensão do processo de desenvolvimento do ser humano

em questão, na identificação das necessidades e potencialidades de cada indivíduo e na seleção de objetivos e conteúdos, levando em consideração os interesses dos educandos e o uso de estratégias e recursos adequados para desenvolvê-los.

Segundo Nabeiro (2001) é necessário que a pessoa com deficiência visual tenha conhecimentos básicos sobre seu corpo e suas possibilidades para desenvolver sua capacidade motora, entretanto, são poucas as oportunidades de participação em programas de atividades corporais oferecidas.

Portanto, é importante que o processo de ensino-aprendizagem do programa referente às atividades a serem trabalhadas leve em consideração as características, possibilidades e limitações dos alunos e que envolva a adequação dos mecanismos de informação e adaptações relativas ao espaço físico e aos materiais que serão utilizados, onde vários recursos devem estar presentes na elaboração de um projeto, favorecendo as condições básicas para o conhecimento, controle e domínio do corpo da criança com deficiência visual.

3.6.1 Implicações e cuidados gerais

O programa de atividade física a ser desenvolvido para a pessoa com deficiência visual deve enfatizar algumas características fundamentais para que haja resultados positivos. Estas são algumas citadas por Pedrinelli (1991):

- Estar ciente de que situações potencialmente perigosas podem causar lesões oculares adicionais;
- Ser consciente de por quanto tempo o educando pode permanecer atento às tarefas solicitadas, adequando as atividades às possibilidades do mesmo;
- Usar exemplos concretos;
- Manter equilíbrio entre atividades leves e moderadas;
- Promover experiências permitindo a participação de todos;
- Ter o cuidado de não pressionar as crianças e não expô-las ao ridículo;
- Estar atento para que cada aluno esteja envolvido em atividades adequadas.

3.6.2 Implicações pedagógicas

O professor tem que estar bem preparado para propiciar o desenvolvimento global de seus alunos, portanto, é necessário dar atenção a algumas características importantes,

tais como Pedrinelli (1991), Nabeiro (1992), Menescal (1994), Almeida (1995) e Cidade e Freitas (2002) citam:

- Planejar as atividades de forma a dar a cada aluno a oportunidade de participar tanto quanto possível;
- Aumentar as dimensões dos objetos para os alunos com baixa visão;
- Estar ciente quanto ao uso do espaço e obstáculos desnecessários no espaço;
- Adaptação do programa: planejamento, atividades e avaliação;
- Incluir materiais manipulativos e sonoros;
- A formação em roda, de mãos dadas ou com a utilização de uma corda circular é muito adequada e fácil de ser alcançada;
- Evitar ambientes profundamente ricos em estímulos sonoros;
- Não demonstrar excesso de proteção ao aluno cego inserido em uma turma regular;
- Proporcionar luminosidade adequada para os alunos portadores de baixa visão;
- Aos alunos com distúrbios de luminosidade, como os albinos e os de cegueira noturna, devem ser criadas condições que não os prejudiquem, mas que lhes permitam o exercício das atividades motoras;
- Ter como meta final a auto satisfação e a auto confiança dos participantes, pois é importante assegurar a confiança psicológica do aluno, para que ele entenda que o erro faz parte da aprendizagem, e que é capaz de obter sucessos.

Tais implicações pedagógicas, se trabalhadas de forma adequada, passam a desenvolver a auto-confiança, a auto-estima, o sentimento de mais valia, a auto iniciativa e a elaboração dos conceitos de colaboração e co-participação.

3.6.3 Mecanismos de informação

É importante o professor utilizar estratégias de ensino adequadas à participação de todos os alunos, permitindo que eles expressem movimentos próprios e criativos.

Os métodos de instrução utilizados pelos professores para a realização das atividades corporais são definidos por Nabeiro (1999a) da seguinte maneira:

- **Instrução verbal:** descrição verbal dos movimentos;
- **Instrução tátil:** a aluno tateia o professor ou o colega, durante a realização do movimento;
- **Ajuda física:** o professor conduz o aluno à execução do movimento.

Segundo Nabeiro (1999b), a *ajuda física* ou *percepção cinestésica* é um mecanismo de instrução bastante utilizado. Assim o professor transmite a informação tocando no aluno, que a receberá, pela via sensorial proprioceptiva. O professor demonstra o que é para ser executado. A *instrução tátil* ou *percepção tátil* que é utilizada com menor frequência é dada utilizando a via sensorial do aprendiz, ele irá tatear o movimento realizado pelo professor ou colega, portanto, ele percebe o movimento pelo tato. A *instrução verbal* é utilizada com menor frequência pelos professores que descrevem o movimento através de palavras, os alunos utilizam a via sensorial auditiva para elaborar o movimento, sendo diferente das informações verbais, utilizadas como complemento nas instruções *tátil* e *ajuda física*, caracterizadas como dicas para complementar a instrução principal.

As informações auditiva e tátil são consideradas elementos que propiciam o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem, entretanto, o modelo de informação tátil e auditivo deve ser precedido por uma boa orientação do espaço a ser explorado. Segue abaixo os Mecanismos de Informações por Almeida e Oliveira Filho (2001).

- **Auditivas:**

Verbal: indicações explicativas por meio de palavras.

Sinalética: qualquer sinalização não verbal, incluindo a vocal.

- **Táteis:**

Direta: o movimento é demonstrado anterior ou simultaneamente.

Indireta: os sinais a serem interpretados são recolhidos do meio.

A troca de informações entre os alunos sobre a atividade a ser desenvolvida pode ser uma estratégia interessante, pois podem explicar com mais clareza e simplicidade que o professor. É importante também que não se descarte a realização dos movimentos por parte do professor durante a explicação, pois a informação *auditiva verbal* durante a realização do

exercício, torna-se uma informação *auditiva sinalética*, na medida que o aluno percebe o deslocamento do professor no espaço físico pela voz.

O nível de experiência dos alunos envolvidos, o grau de dificuldade da atividade proposta e a necessidade que o ambiente físico promove são fatores determinantes na quantidade de informações auditivas e/ou táteis a serem oferecidas (MUNSTER e ALMEIDA, 2005).

De uma forma geral, estes são os mecanismos utilizados para o ensino da atividade física para a pessoa com deficiência visual, recebendo algumas adaptações para se demonstrar o movimento sem o uso da visão, a possibilidade de se trabalhar de forma integrada passa a ser de fundamental importância no resultado esperado, já que os alunos ganham maior autonomia de movimento corporal.

3.6.4 Estratégias e cuidados especiais para a prática da atividade física

Segundo Menescal (1994), Fugita (2002) e Munster e Almeida (2005) alguns cuidados gerais precisam ser utilizados com as pessoas com deficiência visual, como serão citados abaixo.

O professor deve dirigir-se ao aluno com deficiência visual chamando-o sempre pelo nome, pois permite maior segurança ao educando, já que ele não sabe para quem o olhar do professor está voltado.

É importante que o professor antecipe verbalmente suas ações para não surpreender o aluno. Caso haja o toque, é importante avisá-lo para que esteja prevenido, sendo interessante intercalar pessoas com, sem deficiência visual e com baixa visão, em relação à distribuição e posicionamento no espaço físico, favorecendo a interação e a participação de todos.

Muitas vezes, as dificuldades no processo ensino-aprendizagem partem de quem ensina, por isso é importante que o professor tenha um bom vocabulário e saiba se expressar claramente, transmitindo afetividade através de gestos e palavras, não subestimando o potencial do educando.

O reconhecimento da área e dos materiais a serem utilizados é de fundamental importância, para uma maior segurança ao aluno, assim como a utilização de pistas ambientais: fonte sonora localizada em um ponto constante, texturas de solo e de paredes.

3.6.5 Adaptações no espaço físico

De acordo com Munster e Almeida (2005) serão destacados os cuidados a serem tomados em relação ao espaço físico:

Em relação ao reconhecimento do local de trabalho das atividades, deve-se dar atenção para as referências mais marcantes, realizando adaptações necessárias para os alunos com deficiência visual:

Ao local onde se desenvolverá a atividade: o tempo que se requer para as adaptações de cada equipamento se difere do tempo para o aluno vidente, que está apto a dominar o ambiente assim que o visualiza.

Aos locais que cercam o espaço da atividade: (acessos de chegada, saída, vestiário, escadarias etc), é importante destacar que o local efetivo de “trabalho” não se resume apenas no local de atuação do aluno, pois pessoas com deficiência visual têm como pontos de referência informações auditivas, usando toda dimensão do espaço em que irá atuar.

A disposição dos materiais e obstáculos comuns e inerentes ao local de trabalho: é necessário que o professor analise o ambiente a ser trabalhado, ficando atento para as possibilidades e para a segurança do mesmo, observando a disposição dos obstáculos e verificando se eles são necessários ou indesejáveis que necessitem remoção ou proteção. O aluno deverá ser informado sobre qualquer alteração no espaço físico, nos materiais e na disposição dos equipamentos.

É fundamental que o ambiente que antecede ou sucede o espaço onde será desenvolvida a atividade, assim como o percurso durante o deslocamento seja apresentado aos alunos na sua totalidade, através de descrições e informações ricas em detalhes que facilitem o acesso até o local desejado, o local de trabalho deve ser explorado ao máximo no reconhecimento do ambiente.

As adaptações devem ser feitas de acordo com o grau de exigência motora e da quantidade de informações visuais a serem utilizadas, baseando-se na necessidade de reconhecimento do local e da disposição de cada objeto em relação a determinados pontos de referência, como portas de entradas e saídas (SEABRA JÚNIOR, 1995).

O professor pode explorar os recursos sonoros do local, como por exemplo, o som dos carros nas ruas, ou utilizar aparelhos eletrônicos com sons específicos, a fim de propiciar

uma maior referência espacial para o aluno, caso o ambiente possua sinais sonoros que interfiram na comunicação, o professor poderá utilizar sinais táteis combinados, favorecendo a pessoa com deficiência visual ou com baixa visão.

3.6.6 Adaptação nos recursos materiais

Há vários fatores a serem considerados na seleção de materiais para a realização da atividade, como o nível de deficiência visual, a existência ou não de visão remanescente, a etiologia da deficiência e o tempo desde a perda da capacidade visual, o que permite oferecer estímulos mais adequados para cada situação, de acordo com Munster e Almeida (2005).

Aspectos relacionados às funções visuais podem favorecer a disposição dos equipamentos ou permitir uma melhor posição do aluno em relação aos mesmos. O tempo da perda da visão é relativo a maior ou menor insegurança no deslocamento, pessoas em que a perda foi mais recente apresentam maior dificuldade, devido a poucas noções de orientação e mobilidade.

De acordo com Nabeiro (1992) os materiais devem ser adaptados em função da acuidade visual do grupo, propiciando condições de uso independente, por exemplo: bolas sonoras, forma e tamanho dos objetos, e luminosidade.

Para Munster e Almeida (2005) é importante apresentar materiais diversificados às pessoas com deficiência visual, pois uma mesma ação motora pode solicitar uma adaptação diferenciada do indivíduo, por meio do uso de material, na mesma situação.

3.6.7 Implicações para o programa motor

De acordo com Gallahue (2003) para se desenvolver um programa adequado que vise um bom desenvolvimento motor temos que trabalhar levando em consideração os seguintes conceitos:

- Deve haver oportunidades para que as crianças refinem habilidades motoras fundamentais nas áreas de locomoção, manipulação e estabilidade, até o ponto em que sejam contínuas e eficientes.
- A aceitação e a afirmação transmitem a criança o sentimento de que ela tem lugar estável e seguro em casa e na escola.
- Inúmeras oportunidades de encorajamento e o reforço positivo dos adultos

são necessários para o desenvolvimento contínuo de autoconceitos positivos.

- A oportunidade de explorar e de experimentar, pelo movimento de seus corpos, os objetos do ambiente servem para melhorar a eficiência perceptivo-motora.
- Deve expor as crianças a experiências em que, progressivamente, níveis mais elevados de responsabilidade sejam introduzidos a fim de promover autoconfiança.
- As atividades de mímica e atividades imaginárias podem ser efetivamente incorporadas ao programa, nos anos primários, porque a imaginação das crianças ainda é vivida.
- As crianças aprendem melhor pela participação ativa.
- Brincadeiras que envolvem tópicos como respeitar a vez de cada um, jogar de maneira honesta, não trapacear e outros valores universais servem para estabelecer um sentido mais completo do certo e do errado.
- Deve encorajar atividades de grupos pequenos, seguidas por atividades de grupos maiores e experiências esportivas de equipe.

As crianças desenvolvem uma habilidade de movimento para atingir a meta específica de uma tarefa, por meio de exploração, descoberta e seleção no processo de aprendizagem. As brincadeiras ocupam a maior parte do tempo das crianças, e elas são o modo básico pelo qual elas tomam consciência de seus corpos e de suas capacidades motoras. Brincar serve como importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da criança pequena, bem como importante meio de desenvolver tanto habilidades motoras refinadas quanto motoras rudimentares.

CAPÍTULO 4

JOGOS E BRINCADEIRAS INFANTIS

Há diversos termos e conceituações para jogos e brincadeiras abordados por diferentes autores assumindo múltiplos significados e soluções particulares, sendo que para Freire (1997, p. 116) existe uma confusão a respeito dos termos brinquedo, brincadeira, jogo e esporte, pois em nossa língua há pouca diferenciação entre estas palavras, “exceto que o jogo implica a existência de regras e de perdedores e ganhadores quando de sua prática”, o que não impede a busca pela defesa da importância do jogo e da infância.

Este capítulo irá oferecer um panorama dos assuntos existentes e proporcionar um melhor entendimento dos aspectos do jogo procurando estabelecer uma relação entre seus princípios básicos, como a educação, o esporte e a aprendizagem, e seus aspectos influenciadores no desenvolvimento da criança, que estão inseridos num contexto de inúmeras transformações, entendimentos estes que serão fundamentais para nos envolvermos com a base principal do trabalho: as brincadeiras tradicionais infantis como fator influenciador no desenvolvimento de crianças com deficiência visual.

Será realizada uma caracterização do jogo, onde é destacada a sua importância na educação, como ele se dá no esporte, na brincadeira de faz-de-conta e nos jogos de cognição, lembrando que a ênfase maior será nos jogos tradicionais infantis e suas especificações para as crianças com deficiência visual, que são o tema principal deste trabalho.

4.1 Conceitos e Teorias

Ao longo do tempo o jogo passou por constantes modificações quanto as suas definições e, de acordo com Huizinga (1971, p. 4-5), as diversas respostas aos porquês e objetivos se completam e não se excluem mutuamente, sendo apenas soluções parciais do problema, pois se alguma delas fosse realmente decisiva, ou eliminaria as demais ou englobaria todas em uma unidade maior.

Para o mesmo autor,

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras

formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. (HUIZINGA, 1971, p. 10).

Para Kishimoto (2003a), quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente, como ao falar de jogos políticos ou amarelinha, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, entre outros, sendo que este potencializa a exploração e a construção do conhecimento por contar com a motivação interna, típica do lúdico.

Brincadeiras e jogos podem ocorrer em qualquer momento, de qualquer maneira e em qualquer lugar, denominando a atividade como *lúdica*, caracterizada como espontânea e livre de tensão que traz sempre um elemento de prazer, de acordo com Bomtempo (1982).

Nenhuma teoria do jogo é completamente aceita ou universal, porém, todas abrangem a noção de que essa atividade tem grande valor educacional, sendo que a educação é um processo contínuo e permanente, pois começa no momento do nascimento com a família iniciando o processo, complementa Lorenzini (2002).

Considerando, então, que não existe uma teoria completa do jogo, Friedmann (2002) apresenta uma síntese dos diferentes enfoques projetados sobre o jogo infantil:

Sociológico: influência do contexto social no qual os diferentes grupos de crianças brincam;

Educacional: contribuição do jogo para a educação; desenvolvimento e/ ou aprendizagem da criança;

Psicológico: jogo como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos;

Antropológico: a maneira como o jogo reflete, em cada sociedade, os costumes e a história das diferentes culturas;

Folclórico: análise do jogo como expressão da cultura infantil através das diversas gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos.

É através destes enfoques e de conceitos sobre a importância dos jogos na infância que nos aprofundaremos, mais adiante, na investigação do jogo como meio para o desenvolvimento global das crianças de um modo geral, contribuindo também para a formação de educadores, ampliando assim o conhecimento da atividade lúdica infantil.

Muitos pesquisadores e estudiosos atribuíram valores às brincadeiras, jogos e brinquedos, entre eles Froebel, que acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua

liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas, sendo que sua filosofia baseia-se no uso dos jogos infantis. Criou o primeiro jardim da infância com o uso dos jogos e brinquedos, delineando uma metodologia que aperfeiçoa as habilidades sensório-motoras e que ainda atualmente são mantidas.

Froebel define a brincadeira como ação livre e espontânea da criança, e aponta características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, expressão de necessidades e tendências internas, além de postular o jogo como fator de desenvolvimento integral da criança. (KISHIMOTO, 2002a).

O jogo é o fator decisivo para assegurar o desenvolvimento natural da criança, de acordo com os estudos de Dewey que atribui o prazer das brincadeiras à necessidade que a criança tem de imitar a vida dos pais e adultos. E, segundo Piaget (1975) o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real. Voltando a Dewey, o meio é o influenciador no processo de desenvolvimento, pois a criança está aprendendo hábitos e maneiras de pensar e julgar, mas se ele não for bom, a criança irá aprender modos difíceis de corrigir, porque foram fixados em situações de brincadeira (AMARAL, 2002).

Os estudos de Bruner estabelecem relações entre percepção e cognição, e considera que estas questões estão relacionadas com a cultura e a educação. O autor valoriza a brincadeira desde o nascimento da criança, onde esta aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas.

O jogo proporciona condições para a descoberta das regras, aprendizagem, aquisição da linguagem e normas sociais. Nas brincadeiras as crianças têm inúmeras oportunidades de explorar e, quando necessário, com pequena supervisão do adulto solucionar problemas, além de exercer papel na construção do saber-fazer, aprendendo a descobrir e relacionar. A criança em situações de brincadeira desenvolve a intencionalidade e a inteligência, e quando a brincadeira é livre, contribui para a criança pensar, falar e ser ela mesma (KISHIMOTO, 2002b).

Piaget em seus estudos sobre o desenvolvimento da inteligência e a gênese do conhecimento, verificou que há três tipos de jogos ou brinquedos: de exercício, de símbolo e de regra, constituindo os jogos de construção.

Os jogos de **exercício** são caracterizados pela repetição e execução dos mesmos

movimentos por simples prazer e divertimento, movimentos estes já aprendidos e sem fins práticos, que vão desde o nascimento até o aparecimento da linguagem. Não possuem intervenção de símbolos e de regras e não supõe o pensamento, nem estrutura representativa.

Os jogos **simbólicos** vão desde o aparecimento da linguagem até aproximadamente os 6/7 anos, passando da satisfação da manipulação à representação do mundo, utilizando símbolos para se aproximar da realidade. O símbolo implica a representação de um objeto ausente, sendo a comparação de um elemento dado e um imaginado. Aparece durante o segundo ano de vida, onde a criança se interessa pelas realidades simbolizadas, e o símbolo serve somente para evocá-las.

Já os jogos com **regras** vão dos 6/7 anos em diante e supõem relações sociais ou interindividuais. A regra é imposta pelo grupo e sua violação representa uma falta, sendo o elemento novo que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas. São combinações sensório-motoras (corridas, jogo de bolinhas etc) ou intelectuais (cartas, xadrez) com competição e cooperação entre indivíduos, regulamentados por um código transmitido de geração em geração ou por acordos momentâneos. Esta nova aquisição de uma forma de jogo não elimina as anteriores, pois pode ter o mesmo conteúdo do exercício e do simbólico, mas com um elemento novo, a regra.

Há ainda os jogos de **construção** que não chegam a caracterizar uma fase, mas representam uma transição entre o jogo simbólico e o jogo de regras, assinalando uma transformação interna na noção de símbolo. Situando-se, de acordo com Piaget "*a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação*". (1975, p. 144-149).

Para Friedmann (2002) Piaget analisou o processo de desenvolvimento do indivíduo, detalhando e explicando a função do jogo no desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos diferentes estágios, sendo acrescentado mais adiante pelas idéias de Vigotsky em relação à questão cultural e ao contexto social que determinam a atividade lúdica e à questão das interações sociais.

Para Mrech (2002) o brincar não se reduz às diferentes etapas e tipos de brincadeiras infantis, ele ultrapassa estes processos e se institui como uma categoria nova para cada criança, é preciso identificar como ela pensa, brinca e joga e como concebe os brinquedos, os jogos e as brincadeiras.

Pensando nas necessidades das crianças, Vigotsky (1984), considera que estas

não devem ser ignoradas, pois caso o fizermos, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, pois todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

Desta forma, a brincadeira é o meio que fornece à criança a experiência necessária ao seu desenvolvimento global. O brincar é o início do processo de aprendizagem, onde a criança aprende a pensar, e é através da brincadeira que ela aprende a observar o seu ambiente e alguns dos processos necessários ao seu desenvolvimento, além de explorar seu próprio corpo, o que vai permitir um melhor desenvolvimento das suas sensações corporais.

Segundo Finnie citado por Lorenzini (2002), brincando, a criança conhece a si própria e o mundo que a rodeia. O brincar faz parte do processo natural de desenvolvimento, pois a criança explora as partes do seu corpo diferenciando formas e texturas dos objetos, adquirindo percepção de distância e de tempo e experiências sensoriais, motoras, cognitivas e afetivas, sendo que essa ação motora resultará em desenvolvimento.

Ação esta que pode ser explorada através de atividades com material pedagógico diversificado, permitindo novas oportunidades às crianças, e de acordo com Munster (1998), alguns destes materiais, como a caixa de madeira, onde são realizados os pareamentos de objetos, subdividida em compartimentos, permitem a criança organizar-se espacialmente e desenvolver a memória. A caixa de estimulação auditiva, onde há a exploração de diferentes tipos de sons produzidos pelos objetos e instrumentos, desenvolvem a memória auditiva e ritmo. Há também outros materiais que permitem a exploração tátil, a discriminação auditiva e olfativa, coordenação motora fina, desenvolvimento do equilíbrio e controle corporal, orientação espacial, lateralidade e estabilidade, incentivo às habilidades de manipulação (lançar e arremessar, prender e segurar, chutar, rolar algo) e locomoção (rastejar, engatinhar, andar, correr, saltar, subir, descer).

Não se pode esquecer de considerar que os autores citados desenvolveram teorias amplas em relação ao jogo do que as aqui citadas, além de que outros autores poderiam ter sido apontados. No entanto, estes até aqui citados descrevem o panorama em que o jogo tem sido concebido.

De acordo com os conceitos e definições apresentados procura-se destacar que o jogo pode ser visto e praticado, não somente como uma atividade lúdica, mas como uma forma de expressão cultural, onde são desenvolvidas as potencialidades humanas, pessoais e coletivas com a intenção de alcançar objetivos comuns. Dando continuidade ao trabalho daremos enfoque

às características do jogo, destacando o seu papel no desenvolvimento infantil.

Considerando que a criança com deficiência tem suas particularidades, necessitando de adaptações, estímulos, socialização, atividades culturais, entre outros, será abordado apenas o tema relacionado à criança com deficiência visual, que é a necessidade do presente estudo.

De acordo com os conceitos vistos anteriormente nota-se que o jogo implica para a criança muito mais que o ato de brincar, pois é por meio dele que ela adquire autonomia. As características do jogo permitem a sua compreensão ao promover o desenvolvimento infantil, além registrar sua importância.

4.2 Características dos Jogos

Existe a necessidade de uma definição clara do porquê do jogo, porque ele é importante, como a criança se desenvolve através dele, o que ela aprende brincando e para que serve cada jogo. Diante disso, torna-se fundamental,

Ter consciência de que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança: suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral (FRIEDMANN, 2002, p. 14).

E é através do jogo que a criança se comunica e se expressa com o mundo, fazendo com que este se torne uma fonte de dados que permite uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil, destacando aí a sua importância (FRIEDMANN, 2002).

Para Huizinga (1971) a tensão e a incerteza estão entre as características do jogo. Já para Brougère (1998, p. 21),

Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permita separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca.

De acordo com Macedo citado por Lorenzini (2002) o jogo tem um papel amplo, pois leva a criança a pensar. O autor explica o jogo como comportamento, cognição, afetividade, psicologia e educação:

Comportamento, pois se caracteriza por ser livre e espontâneo. Ainda é

delimitado, está sempre enquadrado no espaço e no tempo e, além disso é incerto, não se pode controlá-lo; mesmo no jogo de regras, há sempre algo imprevisível.

Cognição, por ser a forma que os seres humanos inventaram para se expressarem. É linguagem, todos os povos jogam, como também é matemática, pois tem uma estrutura e tem algo que se repete, supõe uma memória, uma narrativa, uma história.

Afetividade, porque é uma entrega de um ao outro, a criança supõe ser o outro, o imita e o imagina. Este outro é a realidade, a natureza, o que se constitui fora de si, é a base do afeto.

Psicologia, como sendo uma forma de assimilação do real.

Educação, por nos humanizar, nos alfabetizar para uma vida humana. Tem a ver com a formação do cidadão, é transmitido de geração para geração. Os homens aprendem a jogar e, assim, a cultivar, a transmitir, a ritualizar, a conversar sobre os problemas existenciais.

Até então estivemos analisando as características do jogo, deixando clara uma ampla perspectiva da sua função. A seguir serão vistas algumas relações entre o jogo e a educação, destacando as possibilidades de desenvolvimento infantil que ele permite no meio educacional.

4.3 A Função Educacional do Jogo

É importante neste momento realizar uma reflexão sobre o papel do jogo na educação e quais são suas possibilidades educacionais, investigando qual o tipo de jogo que as crianças de um modo geral necessitam para a construção de um desenvolvimento adequado.

Portanto, serão apontados alguns conceitos sobre a escola como um fator para a aprendizagem e sobre o jogo como um de seus elementos pedagógicos.

Para Friedmann (2002) a escola deve ter algumas características como:

- Ser um elemento de transformação da sociedade, onde as crianças devem ser consideradas como seres sociais, trabalhando no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva;
- Privilegiar o contexto sócio-econômico e cultural, reconhecendo a diferenças entre as crianças;
- Considerar os valores e bagagens que as crianças já têm;
- Favorecer um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo,

lingüístico, social, moral e físico-motor);

- Propiciar a construção e o acesso aos conhecimentos disponíveis do mundo físico e social;
- Possibilitar a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Para este trabalho é interessante sabermos as características dos jogos enquanto ação pedagógica e não as características relacionadas ao conjunto educacional, pois o importante é saber como o jogo está vinculado às funções da escola, analisando-o para que se possa aproveitá-lo na educação, sendo que para Friedmann (2002, p. 56):

Deve-se prestar especial atenção para não considerar a atividade lúdica como único e exclusivo recurso de ação, já que essa seria uma postura ingênua: o jogo é uma alternativa significativa e importante, mas sua utilização não exclui outros caminhos metodológicos.

Para a mesma autora o fato de trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma e consciente, criando uma rica possibilidade de incentivar o desenvolvimento infantil.

Um trabalho realizado baseando-se em jogos e brincadeiras pode refletir num bom desenvolvimento da criança, visto que eles promovem inúmeras possibilidades de incentivar o desenvolvimento humano, como mostra Freire (1997) e Friedmann (2002):

Freire (1997) considera que as habilidades motoras desenvolvidas num contexto de jogo poderão se desenvolver sem a monotonia de determinados exercícios já prescritos. Os jogos como: amarelinha, pegador e cantiga de roda, exercem importante papel no desenvolvimento das crianças, garantindo um bom desenvolvimento das habilidades motoras sem a necessidade de impor às crianças uma linguagem corporal que lhes é estranha.

E para Friedmann (2002, p. 66) o jogo pode ser um meio de promover aprendizagens, além de despertar nas crianças a consciência dos conhecimentos sociais que estão acontecendo durante o jogo, podendo ser usado no sentido de ajudá-las a desenvolver uma compreensão positiva da sociedade e a adquirir novas habilidades. A autora ainda propõe algumas possibilidades de incentivar o desenvolvimento humano tendo como base os estudos de Piaget (1971):

Desenvolvimento da linguagem:

A linguagem é o meio básico de comunicação social dos indivíduos, permitindo

o desenvolvimento da memória, da imaginação e da criatividade. Até adquirir a facilidade da linguagem, o jogo é o canal através de qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança. O jogo está intimamente relacionado à representação simbólica e reflete e facilita o desenvolvimento dessa representação.

Desenvolvimento cognitivo:

O jogo dá acesso a um maior número de informações, “tornando mais rico o conteúdo do pensamento infantil, consolidando habilidades já dominadas pela criança e a prática das mesmas em novas situações” (Friedmann, 2002, p. 64).

Desenvolvimento afetivo:

A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento e é ela que irá influenciar o caminho da criança na escolha de seus objetivos, sendo que a motivação é um fator que influencia o desenvolvimento, se ela for grande, a criança irá se esforçar para fazer coisas mais complexas. O jogo é uma “janela” da vida emocional das crianças. A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do jogo só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão: é o adulto que deve criar esse espaço.

Desenvolvimento físico-motor:

A exploração do corpo e do espaço leva a criança a se desenvolver. Piaget considera a ação psicomotora como a precursora do pensamento representativo e do desenvolvimento cognitivo, e afirma que a interação da criança em ações motoras, visuais, táteis e auditivas sobre os objetos do seu meio é essencial para o desenvolvimento integral. O jogo é um meio para promover o desenvolvimento físico-motor, sendo que o equipamento utilizado e os espaços pensados para o jogo são fundamentais na motivação de diferentes jogos motores.

Desenvolvimento moral:

As regras do exterior são adotadas como regras da criança, quando ela constrói sua participação de forma voluntária, sem pressões. A relação de confiança e respeito com o adulto ou com outras crianças é o pano de fundo para o desenvolvimento da autonomia. Os jogos constituem sistemas complexos de regras; as regras morais foram concebidas pelas gerações anteriores de adultos, enquanto os jogos sociais comportam regras elaboradas pelas crianças.

Pode-se notar que o jogo ativa todos os níveis de desenvolvimento humano e baseando-se neste fato o educador deve conhecer a realidade de seu grupo, seus interesses e necessidades, comportamento, conflitos e dificuldades, constituindo um meio de estimular o

desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, lingüístico e físico-motor e propiciar aprendizagens específicas.

Através desta discussão foi verificado o papel do jogo na educação e a sua possibilidade como instrumento de desenvolvimento humano. E nesta fase o educador tem grande importância, pois precisa ser “mais do que um orientador: ele deve ser um desafiador, colocando dificuldades progressivas no jogo, como uma forma de avançar nos seus propósitos de promover o desenvolvimento”, de acordo com Friedmann (2002).

Este educador precisa estar informado e atualizado para trabalhar com as crianças com deficiências, pois é necessária atenção especial e adaptações no espaço físico, nos materiais e no programa de atividades, tornando o ambiente mais seguro e propiciando atividades como os jogos esportivos, que possibilitem a aquisição de habilidades novas para as crianças com deficiência ou não, fornecendo assim as condições básicas ao desenvolvimento global das crianças, como será visto a seguir.

4.4 O Jogo como Esporte na Sociedade

Será destacada a importância dos jogos esportivos como uma das mais ricas e complexas experiências humanas, como caminho de descoberta pessoal, bem como para o exercício de convivência social e suas faces no meio educacional, onde estabeleceremos relações entre o esporte e a proposta de jogos tradicionais para crianças com deficiência visual. Baseando-se nas idéias de diversos autores procuramos compreender o esporte como elemento de formação de crianças e jovens e como fenômeno social (BOURDIEU, 1983; DIECKERT, 1984) e cultural (PAES, 2001; FREIRE, 1993) presente em todos os tempos e lugares.

Partindo deste ponto Freire (1993) considera que o esporte é a expressão lúdica mais complexa entre todas as formas de jogo do homem, é um fenômeno cultural considerável que o difere do jogo e do brinquedo, tendo o poder de envolver multidões de povos diversos, falando numa língua comum, portanto, envolvendo-os numa cultura comum.

A prática esportiva teve seu início na aristocracia inglesa onde os jogos populares se transformaram em esporte, como relata Bourdieu (1983, p. 139):

Parece indiscutível que a passagem do jogo ao esporte propriamente dito tenha se realizado nas grandes escolas reservadas às “elites” da sociedade burguesa, nas public schools inglesas, onde os filhos das famílias da aristocracia ou da grande burguesia retomaram alguns jogos populares, isto é, vulgares, impondo-lhes uma mudança de

significado e de função muito parecida àquela que o campo da música erudita impôs às danças populares, bourrées, gavotas e sarabandas, para fazer assumir formas eruditas como a suíte.

Por meio deste fato vemos que desde então já ocorria uma diferenciação de classes e valores no esporte, o que pode ter resultado na restrição da prática esportiva às pessoas de um modo geral, e de acordo com Montagner (1993, p. 90):

Os leigos, a grande massa, passam a desempenhar apenas o papel passivo, deixando a prática cada vez mais aos profissionais e aos envolvidos no esporte de espetáculo. Consolida-se, assim, como uma prática de elite, com as indústrias do espetáculo esportivo dedicando ao grande público apenas a participação imaginária.

Isto permite refletirmos sobre a função do esporte enquanto elemento de formação social e o que isto implica para as pessoas com deficiência e sua atividade esportiva, sabendo que para Bourdieu (1993) a prática do esporte e as atividades corporais participam como elementos culturais no processo de formação e reprodução das diferentes classes sociais.

Segundo Cidade e Freitas (2002), no Brasil, a estrutura do esporte para pessoa com deficiência iniciou-se em 1975, com a criação da Associação Nacional de Desportos para Deficientes (ANDE), que agregava todo tipo de deficiência, sendo que para Araújo (2003) a inclusão da pessoa com deficiência no esporte é o resultado da soma das oportunidades bem-sucedidas que são possibilitadas a qualquer cidadão e não somente dos decretos.

A questão não é sabermos especificamente a respeito da inclusão de pessoas com deficiência nos esportes, visto que há trabalhos muito bem elaborados sobre o assunto e que o tema iria além das nossas propostas iniciais, mas a de pontuar que o esporte foi marcado por uma elitização desde o seu princípio. De acordo com Bourdieu (1993, p. 143) ele ainda traz as marcas de suas origens na aristocracia e volta ao povo através de espetáculo “produzidos para o povo” apesar de ter nascido dos jogos realmente populares. O autor considera ainda que o “esporte é um produto para ser consumido por grandes agentes sociais no tempo livre”.

Isso pode ter trazido conseqüências que não privilegiaram a própria sociedade, resultando muitas vezes no selecionamento de pessoas com padrões pré-definidos para a prática esportiva, por isso de acordo com Paes (2001, p. 69) “é preciso oferecer condições aos cidadãos de conhecerem e compreenderem melhor o esporte e, enquanto integrante da sociedade,

privilegiarem sua participação, interagindo e considerando todas as possibilidades que ele permite”.

Paes (2001) considera ainda que hoje o esporte não possibilita somente a participação de uma elite esportiva, mas sim a participação de um ilimitado número de espectadores, tornando-se uma opção de lazer, permitindo a ocupação do tempo livre de diferentes formas.

Para Dieckert (1984) o esporte representa uma oportunidade e também uma tarefa a se realizar por qualquer um, sua prática pode ser realizada independentemente de normas e regras genuínas de competição e alto nível, podendo ser praticado quase em qualquer lugar e a qualquer hora, por qualquer um, homem ou mulher, jovem ou velho.

O jogo exige um processo, a prática esportiva, um adversário. No esporte os jogadores são estimulados a vencer de qualquer maneira, no jogo há um espaço para a liberdade e a criatividade, é desta forma que se pode distinguir o jogo do esporte, onde o esporte molda uma conduta natural dentro de um quadro social, obriga o sujeito a se superar, mobiliza a vontade e os procedimentos cognitivos. O jogo molda uma conduta natural dentro de um quadro social, mobiliza o desejo, o imaginário, os procedimentos cognitivos e a emotividade. (PAES, 1992).

Tentando definir e diferenciar o jogo do esporte, Paes (1992, p. 67) considera que:

Partir da premissa de que esporte e jogo são similares é colocar este fenômeno dentro de certas restrições predeterminadas como imposição de regras, modelos, busca de rendimento, recordes, medalhas, juizes, capitães etc, que, se por um lado, caracterizam o esporte, acabam descaracterizando a atividade lúdica, que apresenta componentes como espontaneidade e flexibilidade, o descompromisso, a criatividade, a fantasia, a expressividade etc, como características culturais próprias.

É através dos jogos e esportes que temos a oportunidade de ensinar-aprender e aperfeiçoar além de gestos motores, técnicas, táticas e habilidades que nos capacitem a jogar melhor, mas também as habilidades humanas essenciais, como: criatividade, confiança mútua, auto-estima, respeito e aceitação uns pelos outros, espírito de grupo, bom humor, compartilhar sucessos e fracassos e aprender a jogar uns com os outros, ao invés de uns contra os outros, de acordo com Parlebás citado por Almeida (1990).

Além de ensinarmos também que o valor do jogo e do esporte não está em

somente vencer ou perder, nem ocupar os primeiros lugares no pódio, mas está na oportunidade de jogar e de acordo com Freire (1997), não podemos negar à criança o direito de ampliar a sua cultura através dos jogos competitivos, pois fazem parte da infância e estão contidos no espírito humano, mas sem deixar que ocorra a super valorização do vencedor em relação aos perdedores, pois se não existisse este último, não haveria competição, já que esta exige a presença do outro.

Numa competição, perdedor é aquele que chegou atrás dos adversários, do relógio ou do placar, mas é também aquele que cooperou para que houvesse um vencedor, onde o grande desafio do professor é:

Conseguir ensinar a todos, o feio, o bonito, o forte, o fraco, altos e baixos, pobres e ricos. E mais, não basta ensinar a todos; é preciso saber ensinar bem a todos. Além de ensinar a todos e bem, é preciso que o professor de esportes saiba ensinar, ensinando esporte, mais que o esporte. O esporte faz parte da vida e não o contrário, como, às vezes, querem provar alguns de nossos técnicos (FREIRE, 1993, p. 28-29).

Para Paes (1992) o problema não está na competição e sim nos adultos que a organizam e estabelecem normas e regras, que valorizam apenas os vencedores, ocorrendo uma diferenciação entre estes e perdedores pela sociedade em geral e pelos times participantes.

Segundo Montagner (1993) negar a importância do resultado no esporte de competição é um erro, o que não se pode, é reproduzir a idéia de que o esportista vale em função de seu resultado, e de que o seu vínculo com a competição depende do seu sucesso esportivo.

O jogo e o esporte representam, num contexto lúdico, as ações individuais e coletivas das pessoas e da sociedade. Portanto, a competição não nasce no jogo, mas é nele representada. A competição, como atividade de jogo, sempre existiu, o que não justifica por si só a sua manutenção. De uma forma lúdica ela adquiriu funções importantes, como a de manter nas pessoas e na sociedade uma característica que, na sua ausência, poderia ter-nos custado a própria existência enquanto espécie. Hoje a competição tomou um rumo que ameaça a nossa sobrevivência, apesar disso, Freire (1997) não acredita que sobrevivamos sem ela.

Para Paes (1992, p. 29-30) o desporto infantil não deve ser orientado para se fazer campeões, ele deve proporcionar ao praticante:

- Atividades diversificadas em que o jogo e a exercitação sejam realizados sem prejudicar os períodos de crescimento, isto é, sem solicitação excessiva das fontes de energia que suportam esse crescimento.

- Programa rico em pequenas competições de curta duração, de pequena organização, de ligeiro formalismo, fornecendo à criança um clima facilitador da demonstração da aprendizagem conseguida em períodos de curtas atividades (uma, duas semanas) e que podem assumir as características de jogo-treino, torneios amigáveis, torneios por convite, provas combinadas etc.
- Programa reduzido de competições de âmbito nacional, com organização formal e com a seriedade exigida pelo empenho da criança, além das preocupações pedagógicas.

O esporte de competição para crianças e jovens deve visar o pleno desenvolvimento locomotor e outras funções vitais (cognitivo e afetivo), significando oportunidades para que as pessoas contribuam para o enriquecimento e o desenvolvimento de suas personalidades (MONTAGNER).

A competição é um elemento fundamental da atividade lúdica da criança (FREIRE, 1997), favorecendo a união dos participantes para alcançar objetivos comuns, isso porque no jogo há menos obrigação de vencer, mas de acordo com Vigotsky (1984), os jogos esportivos, são, muitas vezes, acompanhados de desprazer quando o resultado não é favorável à criança, daí a necessidade de se realizar um trabalho consciente em relação à competição.

A iniciação desportiva e a competição especializada devem valorizar o momento educativo, tornando-se um objeto de educação, pois são apenas um dos meios que cercam a atividade esportiva.

O esporte não deveria representar a morte do brinquedo, contanto deve incorporá-lo e ser eternamente o espaço de festa, da alegria, das construções mais ricas do ser humano, onde a criança deveria aprender a praticar o esporte brincando. (FREIRE, 1993).

Conhecendo o esporte e suas especificações como forma de desenvolvimento cultural, daremos à criança a oportunidade de desenvolver os fundamentos básicos das modalidades esportivas, como também os específicos. O esporte irá propiciar um rico processo de aprendizagem e é através dele que se formarão cidadãos, capazes de decisões que os levarão aos caminhos do conhecimento, fazendo com que eles aproveitem o esporte de maneira a usufruir todos os seus benefícios.

Isso se aplica às crianças de um modo geral, pois o estímulo e as oportunidades

oferecidas pelo esporte resultarão em prazer, diversão, realização de metas e o principal: participar do esporte reconhecendo que ele é possível para todos.

Seguindo nessa direção, será realizada uma reflexão acerca dos jogos tradicionais infantis, suas características e seu fator determinante no desenvolvimento motor de crianças com deficiência visual.

4.5 Jogos Tradicionais Infantis

Filiado ao folclore e parte da cultura popular, os jogos tradicionais infantis guardam a produção espiritual de um povo em período histórico e por ser um elemento folclórico, assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade e tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar, garantindo a presença do lúdico e da situação imaginária (KISHIMOTO, 2003a).

Friedmann (2002) considera que estes jogos são uma forma especial da cultura folclórica, oposta à cultura escrita, oficial e formal e mudam no processo do esforço criativo e coletivo, sendo transmitidos de formas expressivas de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques e nas praças, e é incorporado pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de um grupo a outro:

Muda a forma, mas não o conteúdo do jogo tradicional. O conteúdo é constituído pelos interesses lúdicos particulares ligados a tal ou qual objeto, que é o objetivo básico do jogo; a forma é a organização do jogo do ponto de vista dos materiais utilizados, do espaço, do número de jogadores etc. Esses jogos são imitados ou reinterpretados, perpetuando-se sua tradição. O jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e traduz valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos (FRIEDMANN, 2002, p. 40-48).

Até hoje as crianças brincam de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas, da mesma forma que os povos antigos o faziam, o que garante a presença do lúdico e da situação imaginária, já que são experiências transmitidas conforme motivações internas da criança (KISHIMOTO, 2003a).

Para Friedmann (2002) o folclore infantil serve como veículo de transmissão de elementos culturais, onde a cultura infantil é constituída de elementos folclóricos aprendidos na

rua e que provêm da cultura do adulto, sendo que são as crianças que asseguram a sua continuidade.

Os jogos tradicionais infantis aparecem de forma mais abundante no cotidiano dos agrupamentos infantis de tempos passados, marcados por um ritmo de vida mais lento (KISHIMOTO, 2003b). Para Silva et al. (1989) a rua era um espaço de integração entre os cidadãos, através de brincadeiras e atividades de lazer, que preenchiam o cotidiano de grupos infantis daquele tempo.

As crianças de níveis econômicos mais elevados, e principalmente meninas, não tinham permissão para brincar na rua, pois esta era considerada espaço de crianças pobres, degeneradora da criança e perigosa. As brincadeiras de rua pertenciam ao mundo das filhas de operariado, consideradas miseráveis, maltrapilhas, promíscuas, desordeiras e imorais. Os jogos foram repudiados pela classe dominante e associados à criminalidade e promiscuidade, permanecendo redutos de crianças pobres e criminosas (KISHIMOTO, 1993).

Desta forma o poder da criança de brincar é cortado, eliminando o espaço da brincadeira idealizada como má. A idéia de jogo associado ao prazer não era vista como importante para a formação da criança. “A função educativa do jogo não fazia parte do ideário da maioria dos mantenedores de instituições infantis, exceto jardins de infância”, que ficaram responsáveis por recuperar o valor dos jogos infantis. Kishimoto considera que:

Crianças de rua são as únicas a usufruir o direito de partilhar de jogos livres, como os jogos tradicionais infantis que se desenrolam em grandes espaços públicos como as ruas. Quando internadas em organizações assistenciais, elas perdem o direito às brincadeiras e submete-se à moralização pelo trabalho. Brinquedos industrializados ou artesanais pertencem ao mundo da criança rica e os jardins de infância, a elas destinados, oferecem uma gama variada de jogos educativos didáticos garantindo a aquisição de determinados tipos de aprendizagens. Em relação aos jogos simbólicos, o reduto da livre imaginação infantil, o espaço para o desenvolvimento da tomada de decisão, esses permanecem bastante restritos, exceto nos jardins de infância. (KISHIMOTO, 1993, p. 82-96).

Para Lorenzini, (2002) a brincadeira de rua está deixando de existir, devido à evolução urbana, o que limitará o acesso à experiência sensorial, motora, social, cognitiva, afetiva e cultural, que era própria da infância em um passado não muito distante, e se estão deixando de existir, devem ser substituídas por atividades e locais que sejam adequados às atuais

possibilidades, não esquecendo que as necessidades das crianças continuam sendo as mesmas.

Friedmann (2002, p. 44) enumera algumas razões de as atividades lúdicas terem mudado no decorrer deste século:

- A redução do espaço físico, consequência do crescimento da cidade e da falta de segurança;
- A redução do espaço temporal, tanto na escola quanto na família, na qual a mudança do papel da mulher orientada para o trabalho externo, aliada ao grande espaço que a televisão veio ocupar no cotidiano infantil diminuiu muito o estímulo para o jogo;
- O incremento da indústria de brinquedos, que pôs no mercado objetos muito atraentes e com tempo “útil” menor;
- A influência da propaganda contribuiu para a “entrada” dos brinquedos no mundo infantil.

E considera que a maior preocupação da escola é preparar a criança para o processo de alfabetização assim como desenvolver suas habilidades cognitivas, não tendo espaço para desenvolver sua vida social e relações, através dos jogos.

Os jogos tradicionais infantis estavam ligados a certas condições específicas da época em que aconteceram, como áreas abertas, praças e ruas sem trânsito, apresentando ainda hoje qualidades que promovem o desenvolvimento através do estímulo de várias atividades nas crianças: físicas, motoras, sensoriais, sociais, afetivas, intelectuais, linguísticas etc, tratando de deficiências motoras, da excessiva intelectualização da maior parte das atividades da escola e ajudando a superar o isolamento das crianças de hoje. Compreendendo as suas características é possível revivê-los, transformando-os e adaptando-os às condições, preservando o seu significado básico. Muitos jogos não precisam ser ressuscitados, pois não deixaram de existir, é o caso da amarelinha, corda, bolinhas de gude, etc.

Esses jogos podem servir de recurso metodológico destinado a diagnosticar necessidades e interesses dos diferentes grupos de crianças e, também, destinado a contribuir para o desenvolvimento da inteligência e de aprendizagens específicas (FRIEDMANN, 2002).

Para a mesma autora “não podemos negar essa realidade nem as transformações que o jogo sofreu; devemos, sim, tentar ‘trabalhar’ com elas”. Seu valor é inestimável e constitui para cada indivíduo e cada geração parte fundamental da sua história de vida.

Para as crianças com deficiência visual essas brincadeiras são negadas desde bebês, pois não há estimulação para que brinquem e menos ainda para saírem às ruas. Apenas farão parte de grupos específicos em instituições especializadas que trabalharão com a sua educação, ocupando grande parte de seu tempo, esquecendo que elas têm a necessidade de brincar para que seu desenvolvimento ocorra de forma integral, sem limitações e sem prejuízos, e a brincadeira será fundamental para que o seu processo de desenvolvimento motor e cognitivo seja bem definido, estimulando habilidades físicas, juntamente com as morais e sociais, proporcionando o seu desenvolvimento integral.

Mais adiante veremos as características dos jogos tradicionais infantis bem como o seu desenvolvimento nas brincadeiras de faz-de-conta e nos jogos de cognição.

4.5.1 Características dos jogos tradicionais infantis

Conceituaremos os jogos de faz-de-conta, que são os simbólicos, e os jogos de cognição, que são os de regras, já citados no início do capítulo. Diversos autores que tratam dos jogos tradicionais descrevem as suas classificações. Como são vários os teóricos e há um número grande de classificações, iremos enfatizar apenas nas características dos jogos.

Algumas características dos jogos tradicionais são citadas por Friedmann (2002, p. 78) a seguir:

- Estão organizados em conjuntos de regras;
- Acontecem em um determinado tempo e espaço;
- São jogos coletivos, na maioria das vezes, embora apareçam alguns de caráter individual;
- São jogos que prescindem, em geral, do uso de objetos ou brinquedos.

Para Silva et al. (1989) são nas brincadeiras que as crianças trabalham questões importantes da essência do ser humano: medo, fantasia, faz-de-conta, além de experimentar relações sociais presentes como cooperação, competição, ganhar, perder, comandar, subordinar-se etc. Além dessas brincadeiras propiciarem a socialização, na medida em que permitem a apropriação da cultura infantil necessária para que cada um possa se incorporar a um determinado segmento social (KISHIMOTO, 1993).

É importante lembrarmos que os jogos tradicionais não se restringem apenas aos de faz-de-conta e aos cognitivos, mas são estes que abordaremos neste estudo, a fim de que

tenhamos um parâmetro definido, para propormos alguns jogos tradicionais a serem trabalhados com as crianças com deficiência visual.

4.5.2 Brincadeira de faz-de-conta

A situação imaginária é a principal característica deste tipo de brincadeira que é classificada como um jogo simbólico onde a criança expressa suas fantasias e assume papéis existentes no contexto social, sendo que o seu conteúdo provém de experiências anteriores no mundo social, recebendo influências principalmente do currículo escolar e dos professores. (KISHIMOTO, 2003a).

É um jogo livre, espontâneo no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer, e para Bruner eles são as mais duradouras,

Com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama. Uma educação que expõe crianças aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessárias ao aparecimento do simbolismo. Possibilitar que o ser humano desenvolva-se pelo movimento (enativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógico-científico (simbólico) significa respeitar suas forma de representação do mundo. (KISHIMOTO, 2002b, p. 150).

Segundo Friedmann (2002, p. 112) “esses jogos constituem uma atividade na qual as crianças, sozinhas ou em grupos, procuram, por meio da representação de diferentes papéis, compreender o mundo a sua volta”. Há sempre uma situação imaginária que implica a interação da criança com o meio sendo que cada grupo de crianças determina suas regras de desenvolvimento.

Para Freire (1997) quando se fala em jogo simbólico, em faz-de-conta, está se referindo a uma experiência que todos já viveram na infância.

Friedmann (2002, p. 112) considera ainda que todos os jogos de faz-de-conta são:

Excelentes para o desenvolvimento das crianças; além de promover o desempenho físico, cognitivo, afetivo, social e linguístico, eles estimulam a criatividade e revelam ao educador a interpretação que a criança faz da realidade.

Os estudos de Piaget demonstram que para as crianças viverem a fantasia elas

utilizam a representação do mundo, onde o jogo simbólico passa a ser a manifestação do pensamento da criança, ocorrendo uma ligação entre ela e o mundo real.

De acordo com Freire (1997) a nossa imaginação depende de traços de nossa experiência vivida e através das brincadeiras simbólicas as crianças vivem situações que depois da prática, estas retornarão em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se, então, às estruturas de pensamento, onde os objetos, o tempo e o espaço têm de ser levados em conta pela criança, garantindo o elo de ligação entre ela e o mundo na construção do real.

Já Vigotsky (1984) acredita que não há brincadeiras sem regras. O brincar de faz-de-conta contém regras de comportamento, mesmo não sendo um jogo com regras formais, pré-determinadas, como ao representar o papel de mãe, que ao brincar ela obedece as regras de comportamento maternal.

Dizer que a criança tem acesso ao símbolo é o mesmo que dizer que ela tem acesso à representação mental de suas ações, isso permite que ela comece a imaginar, a refletir e a raciocinar (FREIRE, 1997).

De acordo com o mesmo autor (1997) as atividades de faz-de-conta permitem, em relação ao aspecto motor, que novos arranjos e novas combinações sejam processadas, sendo que os esquemas já construídos continuarão a se desenvolver. Como resultado tem-se crianças que correm mais veloz, saltam mais longe, têm mais equilíbrio, além de manipular os objetos de forma mais refinada, portanto, as representações mentais são construções que exigem coordenações semelhante às que garantem as condutas motoras.

Silveira et al. (2000) procurou observar e descrever brincadeiras simbólicas de crianças com deficiência visual na pré-escola, com referência aos seus aspectos cognitivos, em dois contextos: espontâneo e proposto, e verificar se estes contextos determinariam diferenças nos níveis simbólicos de suas brincadeiras, o resultado mostrou que estas crianças sob estimulação podem alcançar um nível de desenvolvimento bem mais elevado.

É desta forma que proponho mais adiante a brincadeira de esconde-esconde, que utiliza imagens representativas e revela a imagem do corpo, propiciando uma independência para criar, conforme Freire (1997).

4.5.3 Jogos de cognição

São jogos de cognição aqueles que utilizam o pensamento lógico para chegar ao desenvolvimento cognitivo e à inteligência conceitual, sendo que o desenvolvimento cognitivo não é algo que acontece espontaneamente, ocorre através de construções trabalhosas, sempre na dependência das interações que a criança estabelece com o meio ambiente (FREIRE, 1997).

Para Piaget (1975) o desenvolvimento intelectual é produto da atividade da criança, que não pára de estruturar e reestruturar seu próprio esquema, de construir o mundo à medida que o percebe, resultando de uma interação entre o sujeito e o meio, considerando que são os jogos de regras que supõem as relações sociais e podem conter exercício sensório-motor ou imaginação simbólica entre indivíduos, regulamentados por um código transmitido de geração em geração ou por acordos momentâneos.

Segundo Freire (1997) cada vez que a criança puder mobilizar-se com autonomia ela irá se conscientizar do próprio corpo, bem como do meio que a rodeia, sendo que é no espaço da liberdade que a consciência emerge.

Vigotsky (1984) acredita que o jogo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato, e é através do brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva.

Piaget em seu estudo sobre a Fase Pré Operacional do raciocínio afirma que são nos primeiros anos de vida que as crianças desenvolvem funções cognitivas que poderão resultar em raciocínio lógico e em formulação de conceitos. Nessa fase pré-conceitual de desenvolvimento cognitivo, ver é, literalmente acreditar e o que é experimentado, em certo momento, tem grande influência sobre elas, sendo que a brincadeira servirá como meio vital pelo qual as estruturas cognitivas superiores serão gradualmente desenvolvidas, englobando ambientes variáveis para promover o desenvolvimento cognitivo (PIAGET citado por GALLAHUE, 2003).

Compreendendo melhor os jogos de cognição torna-se possível abordar a seguir, de forma sucinta, algumas características do desenvolvimento cognitivo de crianças de 6 a 10 anos, segundo Gallahue (2003):

- Os períodos de atenção são geralmente curtos no início desse período, mas gradualmente se estendem, as crianças desse período passam horas nas atividades de grande interesse para eles;
- Eles estão ansiosos para aprender e para agradar os adultos, porém, precisam

de assistência e de orientação para tomar decisões;

- As crianças têm boa imaginação e exibem mentes extremamente criativas. Entretanto a introspecção parece tornar-se um fator evidente no final desse período;
- Elas estão, em geral, interessadas em televisão, computadores, videogames e leitura;
- Elas não são capazes de raciocínio abstrato e lidam melhor com exemplos e com situações concretas no início desse período. Habilidades cognitivas mais abstratas ficam evidentes no final desse período;
- As crianças são intelectualmente curiosas e ansiosas para saber o “porquê”.

Observando tais características, pode-se notar que neste mesmo período é que a criança passa da *Fase dos Movimentos Fundamentais*, que são as habilidades básicas de movimento (andar, correr, arremessar e agarrar) para a *Fase dos Movimentos Especializados*, na qual as habilidades aprendidas são refinadas e combinadas para que possam ser usadas em situações mais complexas, como a recreação e o esporte. Esse fato permite concluir que neste período (6 a 10 anos) a estrutura cognitiva está se desenvolvendo na mesma época que há o desenvolvimento motor através dos jogos recreativos, portanto, existe a necessidade de se brincar para que se desenvolvam as estruturas cognitivas e motoras.

Na criança com deficiência visual a estimulação pelos jogos cognitivos vai permitir que elas encontrem soluções para os seus problemas, já que o repertório motor estará aprimorado, criando condições para se desenvolver cognitivamente.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

O presente estudo se desenvolveu na perspectiva crítico-dialética, onde o homem é visto como agente histórico e social, expressando um interesse transformador de contextos em que se encontra inserido, admitindo o estudo de caso como meio de investigação, pois representa um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e dinamismo próprio.

O estudo de caso ocorre quando se está interessado no que está acontecendo e em como acontece e não nos seus resultados, sendo valorizado por conduzir o pesquisador a estabelecer novas relações e ampliar suas experiências, além de exigir *tolerância à ambigüidade*, já que é necessário conviver com dúvidas e incertezas inerentes a perspectiva dialética (ANDRÉ, 1998).

A pesquisa se caracterizou como descritiva, segundo Thomas e Nelson (2002), onde os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrição objetivas e completas, tendo como método o estudo exploratório, incluindo entrevistas pessoais.

Após o levantamento bibliográfico, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas envolvendo questões acerca do envolvimento de pessoas com deficiência visual quando crianças com os Jogos Tradicionais Infantis.

A entrevista segundo Thomas e Nelson (2002) é uma técnica onde os sujeitos respondem verbalmente a questões. É uma técnica mais válida, porque as respostas são provavelmente mais confiáveis, é mais adaptável, pois as questões podem ser reformuladas. O entrevistador pode observar como a pessoa responde e, assim, compreender melhor a sensibilidade do tópico e do entrevistado, aumentando a validade dos resultados.

Para Minayo (2000) as questões da entrevista são um instrumento para orientar uma “conversa com finalidade”. A entrevista tem um sentido amplo de comunicação verbal, onde a fala é reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos,

transmitindo as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas, sendo um instrumento privilegiado de coleta de informações.

A entrevista semi-estruturada, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador, tendo a possibilidade de incluir histórias de vida, foi considerada a mais adequada ao objetivo deste trabalho, sendo feitas verbalmente como uso de gravador após o contado com os responsáveis por grupos de pessoas com deficiência visual.

Mais adiante, o Quadro 3 apresentará uma síntese das características obtidas na entrevista, sendo que a **primeira coluna** refere-se ao número total de sujeitos que foram entrevistados (12), bem como o seu número de identificação na pesquisa.

QUADRO 3: CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS DA ENTREVISTA

Sujeitos	Sexo	Idade		Classificação	
		A	B	A	B
01 S1	Masculino	28	17	Baixa Visão	Cego
02 S2	Masculino	25	Cong	Congênito	Cego
03 S3	Feminino	31	26	Baixa Visão	Cego
04 S4	Masculino	36	Cong	Congênito	Cego
05 S5	Masculino	17	8	Baixa Visão	Cego
06 S6	Masculino	22	9	Visão Normal	Cego
07 S7	Masculino	21	Cong	Congênito	Baixa Visão
08 S8	Masculino	20	Cong	Congênito	Cego
09 S9	Feminino	22	Cong	Congênito	Cego
10 S10	Masculino	43	14	Visão Normal	Cego
11 S11	Masculino	33	11	Baixa Visão	Cego
12 S12	Masculino	45	17	Baixa Visão	Cego

A **segunda coluna** corresponde à questão do gênero, observando a participação de 10 sujeitos do sexo masculino e dois do sexo feminino. A **terceira coluna** foi dividida em duas partes: A refere-se a faixa etária dos sujeitos na ocasião da entrevista (17 a 45 anos de idade)

e **B** refere-se à idade da perda visual, sendo observado: 4 sujeitos são cegos congênitos, 6 tiveram a perda visual manifestada na infância e adolescência, 1 na fase adulta e 1 possui baixa visão congênita.

A **quarta coluna** também se encontra dividida, referindo-se a classificação da deficiência quando criança e atualmente, de acordo com os parâmetros educacionais descritos no item 2.4.3, sendo 5 sujeitos baixa visão quando criança, 2 com visão normal, 4 com a perda visual congênitos e 1 com baixa visão congênita. Sendo que atualmente todos são cegos, com a exceção do sujeito 7.

CAPÍTULO 6

PROPOSTA DE ATIVIDADES

No capítulo anterior vimos as características dos Jogos Tradicionais Infantis, assim como dos jogos de faz-de-conta e dos cognitivos para então propormos neste capítulo duas atividades com o intuito de exemplificar a idéia de possibilidades de criação e desenvolvimento de Jogos Tradicionais Adaptados, uma simbólica (*esconde-esconde*) e outra cognitiva (*amarelinha*), adaptadas às necessidades das crianças com deficiência visual, oferecendo oportunidades de novas vivências, com movimentos próprios, permitindo expressões corporais criativas, desenvolvendo-os de forma cognitiva e motora.

6.1 A Brincadeira de Esconde-esconde

É um jogo de agilidade, rapidez e grande desempenho físico, que requer amplos espaços e liberdade de movimentos. O objetivo a ser alcançado é perseguir os adversários, competindo para obter a vitória. Muitas vezes em equipe, outras não, há sempre situações antagônicas e de oposição, nas quais as crianças assumem diversos papéis -de perseguidor e de perseguido, por exemplo- (FRIEDMANN, 2002).

Freire (1997, p. 51) considera que esse jogo é realizado por praticamente todas as crianças durante um certo período da vida, onde o mais interessante é o “modo diferente como o realizam em diferentes idades”, tendo como caráter revelador a imagem do corpo e como característica o simbolismo.

6.1.1 Descrição do jogo

Tradicional: Uma criança é escolhida para fazer uma contagem numérica que pode variar desde o número 1 ao número 10 até o número 1 ao número 100 ou mais, fechando os olhos em um local fixo (como uma parede, um tronco de árvore ou até um poste de energia elétrica), enquanto as outras se escondem em locais que podem ser individuais ou não. Após o término da contagem, a criança irá procurar pelas outras e ao encontrar alguma irá ao local da contagem relatar quem achou, da seguinte maneira: batendo três vezes a mão no local e dizendo:

– *Um, dois, três (o nome da criança)*. As crianças escondidas precisam chegar antes disso ao local da contagem e bater três vezes com a mão dizendo: – *Um, dois, três. Estou Salvo!*

Desta forma a primeira criança a ser encontrada será a próxima a procurar pelas outras. Todas as crianças podem *salvar-se* individualmente ou quando a última criança se dirigir ao local da contagem e bater três vezes com a mão dizendo: – *Um, dois, três. Todos estão salvos!* Assim, todos estarão salvos e a criança que procurava terá que iniciar novamente a contagem. Caso não encontre ninguém recomeçará mais uma vez a brincadeira.

Legenda: *Salvar-se*: é quando a criança chega ao local da contagem antes da criança que esta procurando, estando livre de ser a próxima a realizar a contagem.

Adaptado: Para não oferecer riscos desnecessários à criança com deficiência visual, é importante que ela esteja adaptada ao local da brincadeira, aos obstáculos e aos objetos, isso vai permitir que ela esconda-se sozinha. Brincar em duplas ou trios também é uma maneira da criança participar do esconde-esconde, sendo que o fato dela esconder-se em grupo não irá descaracterizar a brincadeira dentro do contexto cultural, já que isso acontece naturalmente.

A necessidade de adaptação maior é quando a criança com deficiência visual passa a realizar a contagem. Pode-se sugerir que ela também a realize em dupla, o que normalmente se faria sozinho, seriam formadas duplas ou trios com as outras crianças, para não haver desvantagens no momento do deslocamento.

Outra possibilidade de participação segura da criança com deficiência visual realizando a contagem e procurando as outras crianças é ela fazer dupla com uma criança guia, que não poderá indicar o local em que as outras se escondem, estas estarão com guizos ou objetos que ao se deslocarem promovam som. O local que as crianças se salvam deixará de existir, pois quando a criança com deficiência visual encontrar alguém terá que, através do tato, identificar quem é a criança, como na brincadeira do *Gato Mia*, se ela não adivinhar, a criança estará salva. Desta forma a primeira criança a ser identificada é quem iniciará a contagem, recomeçando a brincadeira.

Legenda: *Gato Mia* é uma brincadeira na qual uma criança é sorteada para ser o pegador, que ficará de olhos vendados. As outras crianças irão afastar-se ou esconder-se, avisando ao companheiro o momento que poderá procurá-los. Ao encontrar alguém deve dizer: – *Gato Mia!* E o amigo responderá: – *Miau!*

Através do tato identificará quem é a criança, caso ele acerte, o companheiro ocupará o seu lugar, mas se errar, continuará a brincadeira, que ocorre geralmente dentro de casa.

Estes são apenas modelos de adaptações, as crianças poderão criar maneiras próprias de brincar, o que vai permitir o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Já que a sugestão proposta utiliza recursos auditivos, é importante sabermos quais os tipos fontes sonoras são mais atraentes para a criança com deficiência visual, e segundo Warren citado por Munster e Almeida (2005) há observações a serem feitas como:

- A procura de sons em deslocamentos laterais acontece depois da localização de fontes sonoras estacionárias apresentadas na linha média do corpo e a busca por sons que se deslocam no sentido vertical é mais tardia em relação à busca por sons que se deslocam no sentido lateral.
- A localização de estímulos sonoros contínuos em deslocamentos antecede a localização de sons intermitentes nas mesmas condições.

É importante também sabermos, ainda de acordo com Warren citado por Munster e Almeida (2005), que uma característica da criança com deficiência visual relacionada ao atraso na tentativa de alcançar estímulos sonoros está na resistência em aceitar deitar na posição de decúbito ventral. A força e a coordenação motora provenientes de tal postura são fundamentais para o ato de alcançar objetos e futuramente para a locomoção, sendo que o olfato e a audição interferem diretamente neste aspecto, mas o fator mais importante e determinante em relação à capacidade locomotora das crianças com deficiência visual está na presença ou restrição de oportunidades.

Deste modo, notamos que a possibilidade de brincar de esconde-esconde traz benefícios importantes para o desenvolvimento da criança de uma forma geral, promovendo o *desenvolvimento motor* através das corridas e deslocamentos, o *desenvolvimento simbólico*, por meio das diferentes formas de ser realizado e construído pelas crianças e o *desenvolvimento da imagem corporal*, quando elas escondem seu corpos para que os outros não o vejam.

6.2 A Amarelinha

É um jogo onde se exploram deslocamentos com 1 ou 2 pés, saltitando

alternadamente dentro de quadrados, sendo realizados a partir do lançamento de um objeto dentro dos quadrados previamente programados, pode-se brincar em grupo ou individualmente.

Para Freire este jogo exige da criança coordenação espacial, que se forma a partir da relação da criança com o espaço.

O fato de a criança orientar-se espacialmente no jogo da amarelinha, deslocando-se ora para um lado, ora para outro, ora para frente, significa um saber-fazer, uma inteligência corporal, que é resultado das interações realizadas entre ela, sujeito, com seus recursos corporais, e os elementos do meio onde brinca (1997, p. 126).

6.2.1 Descrição do jogo



FIGURA 1: Amarelinha Tradicional

Tradicional: o jogo é realizado por traços desenhados no chão que formam quadrados (casas), numerados, na maioria das vezes de 1 a 10 e dispostos verticalmente. É jogada uma pedra na primeira casa, então a criança salta com um pé na segunda e um na terceira. Pula com 1 só pé na quarta casa, repetindo o processo até chegar ao final. Desta maneira nas casa 1, 4, 7 e 10, as crianças apenas podem colocar um pé e nas casas 2 e 3/ 5 e 6/ 8 e 9 colocam os dois pés. Para voltar, faz-se a mesma coisa, abaixando-se um pouco na segunda casa para pegar a pedra que ficou na primeira. Começa-se tudo de novo, passando a pedra para a segunda casa e assim sucessivamente. Quem tocar o solo com os dois pés, pisar na linha do gráfico, errar o pulo ou deixar cair a pedra fora do espaço delimitado, perde a vez, recomeçando da casa que parou. Ganha a brincadeira quem chegar ao final primeiro.

Adaptado: as casas podem ser construídas delimitando-se o espaço com um barbante e passando-se uma fita adesiva por cima, fazendo o mesmo com os números ou utilizar

arcos, para que as crianças com deficiência visual sintam o espaço demarcado com os pés, portanto jogarão descalças.

Outra opção é colocar materiais de texturas diferentes para formar o piso da amarelinha, como o E.V.A. (nos números 1/ 4/ 7 e 10) e um compensado de madeira (nos números 2 e 3/ 5 e 6/ 8 e 9), pois darão o retorno para as crianças com deficiência visual de certo ou errado, de positivo e negativo, ou seja se acertaram ou erram, sem que outras crianças passem a informação. Para crianças com baixa visão pode-se utilizar tapetes de E.V.A. de cores vibrantes.

Para Friedmann (2002) a amarelinha exige destreza corporal para pular alternando um e dois pés dentro do espaço delimitado. Através deste jogo são trabalhados os conceitos matemáticos de numerais e seqüência, além da noção espacial e da noção de começo meio e fim. As crianças lidam com a espera da sua vez (paciência, autocontrole) e com a expectativa de melhorar seu desempenho.

Segundo Freire (1997, p. 128):

A exigência cognitiva da amarelinha não se refere apenas à ação da criança ao saltar de uma figura para outra. O ato de lançar objetos solicita coordenações motoras finas e muitos especiais, referindo-se à relação da criança com um espaço muito definido, que exige muita precisão.

Ainda para o mesmo autor é neste jogo que se trabalha a lateralidade, além de ocorrer um aumento da força de salto, que é uma habilidade fundamental para a realização de inúmeras atividades importantes para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos.

É importante que sejam acrescentadas novidades ao jogo a partir do momento que o professor detectar que as crianças já o realizam com sucesso. Elas brincam de acordo com esquemas adaptados para a primeira forma de jogo e continuam utilizando-os do mesmo modo, o que causa inúmeros fracassos. Isso terá como resultado correções feitas pelas próprias crianças, ou com o auxílio do professor, até que os esquemas sejam readaptados para a nova situação, sendo que novos esquemas de movimento renovam os estímulos ao desenvolvimento da inteligência (FREIRE, 1997).

Pensando nisso será proposto, a seguir, algumas alterações do jogo da amarelinha.

6.2.2 Amarelinha desenhada

As casas são construídas por desenhos feitos pelas crianças e não por números, usam-se tijolinhos de madeira para a elaboração do desenho e não giz de lousa, pois a criança com deficiência visual saberá o que está desenhado sem que as outras falem e poderá fazê-lo sem que ninguém faça por ela. O princípio do jogo é o mesmo, mas toda vez que a criança chegar na última casa construirá um novo desenho e na sua volta ao pegar a pedra terá que imitar o que está desenhado, portanto o jogo terá tantos desenhos quanto o número de crianças participando, já que cada uma desenhará apenas uma vez.

6.2.3 Amarelinha gigante

Proposta por Freire (1997) o jogo tem 12, 13 ou mais figuras, exigindo da criança a precisão em alvos distantes. Quanto mais figuras o jogo possuir, maior será a distância entre a criança que lança o objeto e as figuras de números mais altos.

Para Freire (1997) quando a criança brinca ela coloca em jogo os recursos que adquiriu, assim como vai em busca de novas aquisições de maior nível. O professor deve propor variações a partir da forma inicial, que contenham novidades que as crianças tenham que assimilar, problemas a resolver e obstáculos a superar.

Portanto, cabe ao professor a iniciativa de mudança no método de ensino, o que não podemos deixar de ressaltar é que isso vai permitir uma melhora significativa no desenvolvimento global das crianças, pois quanto mais oportunidades forem oferecidas melhor será o resultado desse desenvolvimento.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após o término da Revisão de Literatura acerca dos Jogos Tradicionais Infantis foram realizadas entrevistas semi-estruturadas envolvendo um panorama geral sobre o envolvimento de pessoas com deficiência visual quando crianças com os Jogos Tradicionais Infantis.

O local e a data de aplicação das entrevistas foram agendados com responsáveis por grupos de trabalho com pessoas com deficiência visual, conforme a disponibilidade de horário, no período entre 07 e 20 de abril de 2005.

A entrevista foi composta por 6 questões abertas, segundo roteiro apresentado no Apêndice 1. As entrevistas foram registradas por meio de gravação e posteriormente transcritas na íntegra.

Os dados coletados foram discutidos segundo análise de conteúdo proposta por Bardin (2002). Foram estabelecidas *unidades de registro* baseadas em expressões de conteúdo similar ou palavras-chave, cuja frequência das respostas aparecem entre parênteses durante a leitura das entrevistas. Há a transcrição de trechos das falas dos entrevistados, que foram identificados por um código atribuído no Capítulo 4 - Metodologia, para então se discutir, analisar e interpretar as questões em conjunto, sendo que foram incluídos comentários da autora com base na literatura.

A **Questão 1** procurou identificar a idade e as brincadeiras que as pessoas com deficiência visual conheceram quando criança.

Idade: 3 anos (1), 4 a 5 anos (1), 6 anos (1), 7 anos (1), 8 anos (1), 8 a 9 anos (1), 8 a 10 (3), 10 anos (1), 10-11 anos (1) e 14 anos (1).

Brincadeiras: Pega-pega (10), Esconde-esconde (9), Futebol (7), Amarelinha (5), Bicicleta (4), Bola (4), Corda (4), Bolinha de gude (3), Cabra-cega (3), Subir em árvore (3), Bets (2), Carrinho (2), Queimada (2), Volei (2), Bombinha (1), Boneca (1), Carrinho de rolemã (1), Ciranda cirandinha (1), Corrida (1), Escalar muro (1), Fogueira (1), Nadar (1), Passa anel (1), Pipa (1).

“Com uns 8 anos eu participava, mas era carta branca. Eu tinha dificuldade para a brincadeira de esconde-esconde, então, eu ia me esconder num lugar mais fácil para não correr muito risco, era muito difícil para mim, muito complicado, ninguém contava muito comigo, eu ficava mais separado.” (S1)

“Por ter a deficiência eu demorei um pouquinho mais para estar saindo, para estar me envolvendo com outras crianças, então quando eu descobri o Braille que eu sai e me envolvi com outro moleques aí eu brincava, geralmente de cabra-cega, pega-pega. Eu tinha 8-10 anos e brincava também de futebol.” (S2).

“Tinha 10-11 anos de idade, mais novo não saía na rua não, brincava só dentro de casa, porque minha mãe tinha muito cuidado comigo”. (S5)

“Jogava bola, mas com sacola na bola, entendeu? Quando eu ia jogar com os meus primos eles colocavam uma sacola na bola, aí eu brincava...” (S6)

“...com 11 anos meus amigos começaram a entender essa questão da minha visão, que estava enxergando pouco e o engraçado é que eles não me excluíram da brincadeira, eles sabiam que eu enxergava pouco então eles só passavam a bola pra mim quando sabiam que não tinha ninguém me marcando...” (S11)

Os entrevistados relataram conhecer diversas brincadeiras em idades que variaram dos 3 aos 14 anos. Essa faixa corresponde, em relação ao Desenvolvimento Motor, de acordo com Gallahue, a *Fase dos Movimentos Fundamentais* (descrito no item 1.2.3), onde as crianças estão envolvidas na exploração e na experimentação da capacidade de movimentos do corpo e a *Fase dos Movimentos Especializados* (descrito 1.2.4), onde os movimentos são utilizados na vida diária, na recreação e no esporte.

As brincadeiras de maior conhecimento e participação foram o pega-pega (10), o esconde-esconde (9), o futebol (7) e a amarelinha (5). Isso sugere que as atividades que envolvem a exploração das possibilidades de movimentos básicos de estabilização, locomoção e manipulação onde as habilidades são refinadas, combinadas e sofisticadas para mais adiante serem usadas em situações complexas são as que as crianças mais se envolveram.

A **Questão 2** procurou identificar quem eram as pessoas que brincavam.

Amigos (5), Amigos da escola especializada (1), Colegas de bairro (1), Colegas de escola (2), Crianças normais (1), Irmãs (2), Irmãos (7), Primas (1), Primos (5), Sozinho (1),

Vizinhos (4).

A maioria brincava com irmãos (7), amigos e primos (5) e vizinhos (4), que são pessoas mais próximas do cotidiano das crianças, o que facilitava as atividades em grupos, importantes para promover a socialização e a ampliação da cultura da criança, além de oportunizar a criança de expressar seus afetos e emoções.

A **Questão 3** verificou quais eram os lugares das brincadeiras.

Campo gramado (3), Casa da avó (1), Chácara e sítio (2), Dentro de casa (3), Parque (1), Praças (1), Quadra (3), Quintal (3), Rua (8), Terreno vazio (3).

“Depende muito, às vezes era no quintal dependendo da brincadeira e muitas vezes na rua, era uma época que ainda dava para brincar na rua.” (S3)

“Eu brincava dentro de casa e no quintal, e a minha irmã brincava na rua com os vizinhos também”. (S8)

A maioria dos entrevistados brincou nas ruas (8), e para Silva et al. (1989) este era um espaço de integração entre os cidadãos, preenchendo o cotidiano de grupos infantis, através dos jogos tradicionais infantis. De acordo com o relato do entrevistado S3, a época em que era criança ainda podia-se brincar na rua, relacionando ao fato de que hoje isso não é possível.

Quando Lorenzini (2002) afirma que a brincadeira de rua está deixando de existir, limitando o acesso à experiência sensorial, motora, social, cognitiva, afetiva e cultural, lembramos que estes jogos promovem o desenvolvimento das crianças de forma integral, sem prejuízos, portanto devemos oferecer meios para que possam participar destas brincadeiras enriquecendo seu repertório motor.

A **Questão 4** envolveu um levantamento das brincadeiras que mais gostavam e o porquê.

Bicicleta (1), Brincar com pneus (1), Cabra-cega (1), Carrinho (1), Cinco Marias (1), Esconde-esconde (3), Futebol (4), Jogar bola (1) e Pega-pega (2).

“Gostava de futebol, de jogar no gol. A gente colocava a bola dentro de uma sacola, aí dava para brincar um pouco. Porque eu sempre gostei de futebol e até hoje eu gosto. Vou no estádio do Paulista, às vezes vou no Pacaembu e no Morumbi com os meus amigos e meus irmãos.” (S2)

“Gostava mesmo era de brincar de esconde-esconde, porque eu sempre fui pequenininha e eu sempre me escondia em qualquer lugar, mas eu gostava de

brincar dentro da minha casa, porque era um lugar que eu conhecia melhor ou quando era na rua eu pegava alguém que corria bastante. Porque tinha uma certa emoção, sabe? Você tinha que fazer um certo esforço para correr, para se esconder, precisava se concentrar para saber aonde ia me esconder e ninguém ia me achar, você tinha que concentrar os ouvidos, para só aparecer depois que eles pegassem um.” (S9)

“Eu sempre gostei, até porque eu morava no sítio, das brincadeiras de movimento. Além dessas brincadeiras, à noite principalmente quando o pessoal brincava de esconde-esconde eu sempre gostei muito de subir em árvore... criança que é do sítio gosta de uma árvore, então eu gostava muito de me esconder.” (S11)

“De jogo de futebol no gol. Acho que muita influência dos irmãos e da TV, gostava porque era mais dinâmico, apesar de ser novo, jogava razoavelmente bem e me destacava. Acho que mais pelo dinamismo do futebol.” (S12)

A maioria dos entrevistados não teve dificuldades em apontar a brincadeira que mais gostava, sendo a preferida o Futebol (4) seguida do Esconde-esconde (3). Uma observação importante a ser feita é que dos 12 entrevistados apenas 2 eram mulheres, podendo refletir na preferência pelo futebol, que possui uma cultura comum e é um grande fenômeno social. Acredito que um outro motivo de preferência de tais brincadeiras pode estar na possibilidade delas serem realizadas de forma coletiva, atribuindo a criança com deficiência visual um sentimento de segurança e de capacidade para a realização e superação de limites e desafios.

Na fala dos entrevistados S2 e S9 são evidenciadas algumas características de adaptações nos materiais. Eram utilizados objetos de acordo com as necessidades das crianças com deficiência visual, propiciando ações independentes, influenciando de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem, conforme foi visto no item 2.6.6 deste estudo.

A **Questão 5** consistiu em um levantamento das brincadeiras que não gostavam e o porquê.

Amarelinha (2), Bolinha de gude (1), Boneca (1), Brincadeiras empurrar e bater (2), Queimada (2), Nenhuma (2), Parques de diversões (1), Pega-pega (1).

“Nenhuma, eu gostava de todas brincadeiras, não tinha nenhuma que eu não gostava.” (S5)

“Tinha uma brincadeira que as crianças colocavam um pauzinho enfiado na areia e cada um tinha que ir tirando um pouco da areia com o dedo, quem derrubasse o pauzinho primeiro, tinha que ir correndo até um lugar fugindo dos amigos para não apanhar. Não gostava, porque sempre apanhava, mesmo meus primos e irmãos falando aonde eu tinha que ir”. (S7)

“Não gostava de brincar de Amarelinha porque era complicado e difícil.” (S8)

“Eu brincava, mas não gostava muito de Queimada. Porque acho que é uma brincadeira um tanto quanto visual, né? E mesmo as pessoas ajudando fica meio sem graça, não é como hoje que tem a bola com guizo.” (S9)

“Queimada eu não gostava muito não, o pessoal dava relaxo no meio, atrapalhava... e eu não sabia direito quando acabava, eles paravam no meio e deixavam a brincadeira.” (S12)

Cada entrevistado apontou apenas uma única brincadeira que não gostava quando criança, sendo que alguns afirmaram que gostavam de todas (2). Algumas respostas basearam-se em brincadeiras individuais (amarelinha, bolinha de gude, queimada e pega-pega), que exigiam esforços em relação a resposta do objetivo proposto não promovendo retorno de certo ou errado, já que não possuíam adaptações para tal, prejudicando o desenvolvimento do sentimento de independência e autonomia.

A **Questão 6** visou identificar quais as brincadeiras que não podiam participar e o motivo.

Amarelinha (1), Andar de bicicleta (2), Bets (1), Brincadeiras com bola (1), Empinar pipa (1), Escolinha (1), Esconde-esconde (2), Queimada (1), Kart (1), Pega-pega (1), Saltos em trampolim na piscina (1), Todas (1).

“Andar de bicicleta, porque não tinha a de dois lugares. Eu até andava, mas com alguém do lado e bem devarzinho.” (S2)

“Geralmente era das brincadeiras com bola, as outras crianças sempre pegavam mais que eu, mas nada que causasse trauma. Eu não tive a idéia do saquinho de plástico, se tivesse ficava mais fácil.” (S4)

“Todas, eu não participava de nenhuma brincadeira, só dava uns chutes na bola” (S10)

“Depois que eu fiquei com a visão subnormal tinha um monte que eu não

participava, porque a noite eu não via nada e quando tinha brincadeiras com contraste sol e sombra eu ficava bem frustrado. Uma coisa que me marcou muito, é que lá em Rio Preto onde passei a minha infância, tinha uma pista de Kart e uma parte era no sol e a outra passava no meio de umas árvores grandes. O que acontecia? No sol não tinha problemas, mas quando entrava na parte das árvores eu não via mais nada e batia nos pneus. Ai eu pensava que poderia ter outra pista para eu andar.” (S12)

Alguns entrevistados (2) remeteram ao fato de terem dificuldade de participar de determinadas brincadeiras pelo material não adaptado.

Alguns com Baixa Visão (3) tinham dificuldades de brincar a noite e com contraste de luz. Para Munster e Almeida (2005) é importante observar as condições de luminosidade dos locais para a prática. Utilizar elementos de cores vibrantes para as crianças com Baixa Visão é uma forma de promover melhores condições para uma prática mais eficiente.

Dois entrevistados S5 e S7, Baixa Visão, gostavam de todas as brincadeiras, mas quando foi perguntado quais não podiam participar responderam:

“O esconde-esconde era o meu maior problema, né? Era difícil e meus amigos gostavam de brincar na parte da noite, dava para se esconder mais, ninguém achava ninguém era mais difícil ai ficava mais difícil para mim.” (S5)

“Era soltar pipa, até porque para mim seria difícil eu só via a pipa quando ela estava alguns metros a frente ai a uma certa distância eu só via a linha perto de mim e numa certa altura eu já não via mais a pipa, ai eu não ia perceber se alguém ia me cortar, então para mim era difícil.” (S7)

Este fato permite a conclusão de que apesar das dificuldades eles brincavam conforme adaptações individuais, servindo de incentivo a prática dos Jogos Tradicionais Infantis por crianças com deficiência visual, que podem criar materiais e adaptações à sua necessidade, realizando diversas atividades com o mesmo material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo discutiu a ação pedagógica dos Jogos Tradicionais Infantis oferecendo atividades que evidenciem as potencialidades das crianças com deficiência visual através de novas vivências e habilidades motoras.

Assim, após uma revisão da literatura acerca dos Jogos e Brincadeiras Infantis foram realizadas propostas de atividades baseadas em entrevistas com pessoas com deficiência visual.

As atividades propostas foram a amarelinha e o esconde-esconde, pois promovem o desempenho físico, cognitivo, afetivo e social, estimulando a criatividade, a autonomia e a liberdade da criança.

É importante percebermos que essas duas atividades não são receitas ou modelos e sim provocações de idéias para que as pessoas possam construir atividades adaptadas sem descaracterizar o contexto nas quais estão inseridas. Lembrando que parte do seu objetivo é fazer com que as crianças tenham liberdade de criar e adaptar regras, incorporando-as de forma espontânea, sendo que esse criar faz parte dos Jogos Tradicionais Infantis e que, portanto, numa mesma região, podem ser realizados de formas diferentes mesmo mantendo uma idéia central semelhante.

Buscou-se registrar, nesse estudo, que brincadeiras aparentemente não acessíveis a algumas deficiências podem ser acessíveis a partir do momento que se pense na potencialidade das pessoas com deficiência, utilizando recursos que vão introduzi-las em determinadas atividades, como as informações auditivas, as táteis e aquelas fornecidas pelo auxílio de materiais ou com auxílio de recursos humanos. Um exemplo ocorre na brincadeira de esconde-esconde, citada no item 5.1, quando algumas crianças sem deficiência visual ajudam a criança com deficiência visual a esconder-se fazendo duplas ou quando esta última brinca num lugar que esteja bastante habituada e sem o auxílio de colegas (fazendo duplas). Portanto, o fato de se envolverem com esses jogos permite ter várias possibilidades de participação com a montagem dos jogos, das regras, se envolvendo e discutindo com os amigos.

A idéia de propor e criar atividades ocorreu após a realização de entrevistas com pessoas com deficiência visual, nas quais pode-se perceber que alguns entrevistados brincavam e adaptavam materiais e brincadeiras quando criança. Outros não, pois alguns brincavam dentro de

um contexto mais pobre em relação ao dos outros, como é o caso do entrevistado S8 que brincou durante toda sua infância no quintal da sua casa com a irmã ou sozinho. Nestes casos porque não tinha relações com amigos e com o ambiente fora de casa. O entendimento maior dos entrevistados era que a brincadeira estava ou não presente nas suas relações sociais, pois alguns eram impedidos e outros favorecidos em determinadas atividades. Isso resultou em dificuldades relacionadas aos recursos físicos que possuíam para adaptar o material, como é o caso do relato do sujeito 2 (S2) ao se referir a bicicleta de dois lugares, afirmando que quando criança não podia participar, diferente de hoje que existe tal possibilidade.

Da mesma forma ocorre com a amarelinha e com o esconde-esconde, pois normalmente tem-se a idéia de que pessoas com deficiência visual não conseguem brincar porque o jogo é carregado de uma essência visual, assim o primeiro impacto que se percebe é que é muito difícil o cego se envolver com jogos tradicionais. Pode-se assim, brincar de várias atividades, além do esconde-esconde e da amarelinha, as quais foram aqui propostas para, no mínimo desmistificar a barreira criada entre jogos tradicionais e crianças com deficiência visual.

O entendimento acerca dos Jogos Tradicionais Infantis, através do estudo da literatura, proporcionou a classificação do esconde-esconde como um jogo simbólico e da amarelinha como um jogo cognitivo, possuindo uma conotação pedagógica diferenciada como estudado no Capítulo 3, além de permitir a realização das entrevistas com as pessoas com deficiência visual, resultando na escolha destas atividades com o intuito de provocar pensamentos em adaptações.

Da mesma forma que os Jogos Tradicionais foram estudados ocorreu um possível entendimento da deficiência visual onde a palavra deficiência foi substituída pela palavra potencialidade, onde o deficiente visual tem um potencial a ser explorado.

O fato de ter estudado a deficiência visual, os jogos, realizar entrevistas e elaborar propostas foi em função do momento atual que vivenciamos enquanto educadora, professora e pesquisadora onde pudemos perceber ausência de entendimento ou de ações que levem as pessoas com deficiência visual cada vez mais a explorarem não só suas potencialidades, mas serem acreditadas por isso, uma vez que a sociedade que o cerca também precisa acreditar no que eles têm para oferecer.

Estas propostas transcendem o ponto de vista coordenativo e condicionante, pois a realização de atividade física por crianças com limitações visuais vai além de se praticar uma

atividade com proposta de um rendimento físico-motor, já que se relaciona com o aspecto social, com as transformações culturais e com os aspectos cognitivos.

Com isso, foi possível entender que um programa de atividade motora bem estruturado, baseando-se em princípios pedagógicos e científicos, garantindo a segurança e desenvolvimento dos participantes, pode ser realizado e cada vez mais explorado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. G. **Ação educativa no espetáculo esportivo**. 1990. 66f. Dissertação (Mestrado)_Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1990.

ALMEIDA, J. J. G. **Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais**. 1995. 176f. Tese (Doutorado em Educação Física)_Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

ALMEIDA, J. J. G.; OLIVEIRA FILHO, C. W. A iniciação e o acompanhamento do atleta deficiente visual. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA. **Temas em Educação Física Adaptada**, Curitiba, 2001. **Anais...** Curitiba: SOBAMA, 2001, p.81-85. Disponível em: <<http://www.sobama.org.br>>. Acesso em: 10 fev. 2005.

AMARAL, M. N. C. P. Dewey: o jogo e a filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. cap. 4.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1998.

ARAÚJO, P. F. O desporto adaptado no Brasil: onde tudo começou. In: SESC. **Corpo e movimento: desafiando as diferenças**. São Paulo, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTOS PARA CEGOS – ABDC. **Legislação**. Disponível em: <<http://www.abdcnet.com.br>>. Acesso em: 11 abr. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BIANCARELLI, A. Dança em cadeira de rodas: um espetáculo ainda inédito na mídia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DANÇA EM CADEIRA DE RODAS, 2. Campinas, 2002. **Anais...** Campinas: CBDCCR, 2002.

BOMTEMPO, E. Brinquedo: necessidades e limitações. In: OLIVEIRA, P. S. **Brinquedos artesanais e expressividade cultural**. São Paulo: SESC: CELAZER, 1982.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOZZINI, A. C. A.; MALAVIDA, L. M. S.; POLONIO, L. M. **Prevenção: a única solução**. APAE: CAPELL, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Especial. **Subsídios para a formulação da política nacional de educação especial**. Brasília, 1993.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. cap. 1.

CAVALCANTE, A. M. M. Educação visual: atuação na pré-escola. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n.1, p.11-30, set. 1995.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

CRAFT, D. H.; LIEBERMEAN, L. Deficiência visual e surdez. In: WINNICK, J. P. **Educação física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004. p.181-205.

DIECKERT, J. **Esporte de lazer: tarefa e chance para todos**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1984.

FREIRE, J. B. Da criança, do brinquedo e do esporte. In: A educação física escolar e o compromisso com a escola pública. **Revista Motrivivência**, Sergipe, v. 6, n.4, p.23-29. Jun. 1993.

_____. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2002.

FUGITA, M. **A percepção do próprio nadar, de nadadores deficientes visuais e nadadores videntes**. 2002. 81f. Dissertação (Mestrado)_Faculdade de Educação Física, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

GALLAHUE, D. L. Desenvolvimento Motor. In: WINNICK, J.P. **Educação Física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004. p.181-205.

_____.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva: EDUSP, 1971.

INTERNATIONAL Blind Sports Association-IBSA. **Manual**. Disponível em: <<http://www.ibsa.es>>. Acesso em: 01 abr. 2005.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KISHIMOTO, M. K. **O brincar e suas teorias**: Froebel e a concepção de jogo infantil. São Paulo: Pioneira, 2002a. cap. 3. p. 57-78.

_____. **O brincar e suas teorias**: Bruner e a brincadeira. São Paulo: Pioneira, 2002b. cap. 7. p. 139-153.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003b.

LORENZINI, M. V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente**: novos rumos terapêuticos. Barueri: Manole, 2002.

MENESCAL, A. Pessoa portadora de deficiência visual: seu corpo, seu movimento e seu mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: MEC/SEDES: SESI/DN, 1994. p. 87-98.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MONTAGNER, P. C. **Esporte de competição x educação?**: o caso do basquetebol. 1993. 148f. Dissertação (Mestrado)_Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1993.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. cap. 8.

MUNSTER, M. A. van **Estimulação perceptivo-motora em crianças portadoras de deficiência visual**: proposta de utilização de material pedagógico. 1998. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)_Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____.; ALMEIDA, J. J. G. Atividade física e deficiência visual. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. São Paulo: Manole, 2005.

NABEIRO, M. Atividade física e o deficiente visual. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, São Paulo, 1992. **Anais...** São Paulo: EPESUSP, 1992. p. 99-102.

_____. **A pessoa com deficiência visual e o movimento**: um novo olhar, uma nova prática. 1999. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

_____. A pessoa com deficiência visual e o movimento: um novo olhar, uma nova prática. In: Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada. 3. Recife, 1999. **Anais...** Recife: SOBAMA, 1999a, p. 40-42.

NABEIRO, M. Trabalho corporal para alunos com deficiência visual e suas manifestações. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. da UEL, 2001.

PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce**: o caso do basquetebol. Campinas. Ed. da UNICAMP, 1992.

_____. **Educação Física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: ULBRA, 2001. p.35-82.

PEDRINELLI, V. J. **Educação Física adaptada**: a criança portadora de DM, DA, DV, DF e a prática da atividade física. São Paulo: USP: EEFUSP, 1991.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.

SEABRA JUNIOR, M. O. **Proposta de avaliação motora para portadores de deficiência visual em coordenação, equilíbrio e orientação espacial.** 1995. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)_Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SILVA, M. A. S. S., GARCIA, M. A. L.; FERRARI, S. C. M. **Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas de século XX.** São Paulo: Cortez: CENPEC, 1989.

SILVA, M. T. **Goalball: desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras por pessoas portadoras e não portadoras de deficiência visual.** 1999, 89f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)_Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVEIRA, A. D.; LOGUERCIO, L. C.; SPERB, T. M. A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.6, n.1, p.133-145, 2000.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 3. ed. São Paulo: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WORLD Health Organization. **Blindness.** Disponível em: <<http://www.who.int/topics/blindness/es/>>. Acesso em: 05 mar. 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – 2005

QUESTIONÁRIO

CEGO CONGÊNITO: ()**ADQUIRIDO:** () Com quantos anos de idade? ____**BAIXA VISÃO:** ____**Idade do entrevistado:** ____ anos.

1. Com qual idade e quais eram as brincadeiras que conheceu quando criança?

2. Com quem você brincava?

3. Onde?

4. Quais as brincadeiras que mais gostava? Porquê?

5. Quais não gostava? Porquê?

6. Lembra das brincadeiras que não podia participar? Quais? E qual o motivo?