

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

**PATRÍCIA BUTTARO FARIAS**

**O LÚDICO COMO FATOR MOTIVACIONAL PARA  
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA.**



1290003920

TCC/UNICAMP  
F225I  
1290003920/FEF

**PATRÍCIA BUTTARO FARIAS**

**O LÚDICO COMO FATOR MOTIVACIONAL PARA  
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA.**

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Especialização) apresentado à Coordenação  
de Extensão da Faculdade de Educação Física  
da Universidade Estadual de Campinas para  
obtenção do título de Especialista em  
Atividade Motora Adaptada.

**Orientador:** Prof. Dr. José Luiz Rodrigues

Campinas  
2008

UNIDADE	FEF/1304		
N.º CHAMADA:	TCC/UNICAMP		
	F225L		
V.	Ex.		
TOMBO BC/	3920		
PROC			
C	<input type="checkbox"/>	O	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	256,00		
DATA	26/04/2008		
N.º CPD	430851-1		

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

F225L	<p>Farias, Patrícia Buttaró.</p> <p>O lúdico como fator motivacional para crianças com deficiência nas aulas de Educação Física Adaptada / Patrícia Buttaró Farias. - Campinas, SP: [s.n], 2008.</p> <p>Orientador: José Luiz Rodrigues.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atividade Motora Adaptada) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.</p> <p>1. Educação Física Adaptada. 2. Motivação. 3. Lúdico. I. Rodrigues, José Luiz. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.</p>
-------	---

**Título em inglês:** The play as motivational factor for children with disabilities in the Adapted Physical Education classes.

**Palavras-chave em inglês (Keywords):** Adapted Physical Education; Motivation; Play.

**Área de Concentração:** Atividade Motora Adaptada.

**Titulação:** Especialista em Atividade Motora Adaptada.

**Banca Examinadora:** Paulo Ferreira de Araújo.

**Data da defesa:** 30/05/2008.

**PATRÍCIA BUTTARO FARIAS**

**O LÚDICO COMO FATOR MOTIVACIONAL PARA  
CRIANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ADAPTADA**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) defendido por Patrícia Buttaro Farias e aprovado pela Comissão julgadora em: 30/05/2008.

José Luiz Rodrigues

Paulo Ferreira de Araújo

Campinas  
2008

# **Dedicatória**

*Dedico esse trabalho à minha amada mãe,  
pelo apoio incondicional a todos os meus sonhos.*

*E aos meus queridos alunos,  
por me fazerem acreditar que vale a pena.*

# **Agradecimentos**

Primeiramente, um agradecimento especial a Deus, por me dar força, coragem e paciência em todos os momentos que pensei em desistir. Por guiar a minha vida de maneira tão plena, permitindo sempre que eu encontre o caminho certo e nele, pessoas incríveis que colaboram na minha aprendizagem, no meu crescimento e assim, me ajudam a seguir em frente.

Agradeço a minha mãe pelo amor, dedicação, paciência e apoio, que tem sido o grande alicerce da minha vida.

Ao meu orientador, professor José Luiz Rodrigues, pela enorme paciência com minhas indecisões. Por me orientar com a mesma atenção em todos os vários temas que pensei estudar para a realização deste trabalho.

Aos meus alunos mais que especiais, por reforçarem a cada dia que nada é impossível, que as limitações somos nós que criamos e cabe a nós superá-las.

Ao meu querido amigo e irmão Bruno, pelo apoio em todos os momentos e por me abrigar em sua casa durante o período da realização do curso. Agradeço também aos outros moradores da casa, Reginaldo, Alexandre, Carolina, Maíra e Fabiana pela hospitalidade.

Ao meu namorado Maurício, por estar ao meu lado em todo momento, me apoiando e incentivando a prosseguir.

FARIAS, Patrícia Buttaró. **O LÚDICO COMO FATOR MOTIVACIONAL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA** 2008. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

## **RESUMO**

---

---

Estima-se que aproximadamente 14,5% da população brasileira possuam algum tipo de deficiência. Um número tão significativo de pessoas nessa condição implica na necessidade de conhecer melhor essa população e o papel dos profissionais que atuam com os mesmos. Em especial na área da Educação Física, é fundamental que o profissional encontre estratégias que possibilite a realização de um bom trabalho. Por meio de uma revisão de literatura, este trabalho apresenta como objetivo, mostrar a relevância do lúdico como uma estratégia para estimular a motivação das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física Adaptada. Ainda que este meio seja, muitas vezes, destituído de um significado funcional, visto apenas como um descanso ou o extravasar de uma energia excedente, de modo geral, pode-se observar que sua utilização constitui uma valiosa ferramenta para a obtenção do êxito, pois o prazer na realização das aulas representa a motivação necessária para a adesão ao programa de Educação Física. Deste modo, se o lúdico e a motivação são considerados fatores importantes na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças sem deficiência, eles ganham um valor maior ainda, quando no trabalho com crianças com deficiência.

FARIAS, Patrícia Buttaró. **THE PLAY AS A MOTIVATIONAL FACTOR FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE ADAPTED PHYSICAL EDUCATION CLASSES** 2008. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

## **ABSTRACT**

---

---

It is estimated that approximately 14,5% of the Brazilian population has some form of disability. A very significant number of people in that condition implies the need to better know those people and the role of professionals who work with them. In particular in the area of physical education, it is essential that the professional find strategies that enable the achievement of a good job. Through a review of literature, this work presents as objective, show the relevance of leisure as a strategy to stimulate the motivation of children with disabilities in the Physical Education Adapted classes. While this means is often devoid of a functional significance, seen only as a rest or the spill of an energy surplus, in general, it's possible note that their use is a valuable tool for obtaining success, because the pleasure to do the class is the motivation necessary for accession to the Physical Education programme. Thus, if the playful and motivation are considered important factors in learning and development of children without disabilities, they gain an even greater value when working with children with disabilities.

Keywords: Adapted Physical Education - motivation - play

# SUMÁRIO

---

---

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>2. EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA</b> .....	11
2.1. Aspectos Históricos .....	11
2.2. Educação Física Adaptada: aspectos gerais .....	13
<b>3. MOTIVAÇÃO</b> .....	18
3.1. Conceitos .....	18
3.2. Motivação e Educação .....	19
3.3. Motivação e Educação Física .....	21
<b>4. LÚDICO</b> .....	25
4.1. Manifestações do Lúdico .....	27
4.1.1. O Jogo .....	27
4.1.2. Brinquedos e Brincadeiras .....	30
4.2. Lúdico, Desenvolvimento Infantil e Educação .....	32
4.2.1. Fases do Desenvolvimento Infantil .....	36
4.2.2. Lúdico e Aprendizagem .....	39
<b>5. O LÚDICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA</b> .....	42
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	46
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	48

# 1. Introdução

---

---

Pessoas amputadas surfando, pessoas cegas jogando futebol, pessoas hemiplégicas nadando, pessoas surdas dançando, pessoas autistas patinando... este é o universo da Educação Física Adaptada (PEDRINELLI & VERENGUER, 2005).

A Educação Física, em especial, a Educação Física Adaptada vem ganhando espaço no campo da educação, uma vez que reconhecidamente, o movimento representa um meio importante de integração do ser humano no ambiente (TANI et al., 1988; GIMENEZ, 2001).

Nesse tocante, torna-se imprescindível que o profissional que atua nessa área adquira uma ampla gama de conhecimentos, especialmente aqueles comprovados cientificamente.

Um bom programa de Educação Física para pessoas com deficiência deve ter, além de um bom conteúdo, estratégias adequadas à população em questão, que incentivem a pessoa não somente a aderir um programa de Educação Física pela necessidade, mas, sobretudo pelo prazer que estas atividades proporcionam (KREBS, 2003).

Nesse sentido, a motivação do indivíduo a participar pode representar uma chave para o sucesso de um programa de intervenção. Fundamentalmente, um dos meios para motivar uma criança ou jovem a participar de um programa de atividades motoras é a ludicidade presente nas aulas. Contudo, é necessário conhecer seus mecanismos e real importância, para ser possível utilizá-la de forma correta para aumentar a qualidade das aulas e a aderência às mesmas.

Os brinquedos e os jogos desempenham um papel nuclear quando é preciso estabelecer a intervenção pedagógica com pessoas com deficiência (MRECH, 1999). Porém, muitas vezes eles não se encaixam nas concepções tradicionais de educação que priorizam a aquisição de conhecimentos, a disciplina e a ordem como valores primordiais a serem cultivados (RIBEIRO, 1999).

No caso da prática com essa população, é possível agregar mais algumas dificuldades representadas pelas concepções preconceituosas que ressaltam a diferença, as impossibilidades, a deficiência e as limitações (RIBEIRO, 1999).

O objetivo deste estudo é levantar na literatura fundamentação teórica para comprovar as possíveis influências das atividades lúdicas para motivar crianças e jovens com deficiência a participar de um programa de atividades motoras.

Assim, esse estudo apresenta algumas considerações encontradas na literatura sobre Educação Física Adaptada, motivação, lúdico e a relação entre esses três elementos, de forma a constituir um referencial importante para os que valorizam o lúdico como estratégia privilegiada de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança na educação física adaptada, portanto, instrumentos indispensáveis da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares.

## **2. Educação Física Adaptada**

---

---

### **2.1 – Aspectos históricos**

No Brasil, tem-se como marcos da educação especial a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, em 1854, e do Instituto dos Surdos – Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 1856. Ambos inaugurados por D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Pode-se dizer que a criação desses dois institutos ocorreu mais pela influência e interesse de importantes figuras ligadas ao império do que pela necessidade popular (NABEIRO, 1989; SILVA, 1986; JANNUZZI, 1985).

Silva (1986) relata também a inauguração do Asilo dos Inválidos da Pátria, em 1868, destinado ao abrigo e proteção dos soldados brasileiros mutilados em guerras ou operações militares.

Nesta mesma época, inicia-se o atendimento de pessoas com deficiência mental no Hospital Psiquiátrico da Bahia. Porém, todas estas iniciativas eram pautadas pelo caráter assistencialista (BUENO, 1993).

Na educação, Jannuzzi (1985) aponta que, até o fim do Império houve apenas duas instituições para pessoas com deficiência mental: uma especializada, junto ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador, e outra, chamada Escola México, no Rio de Janeiro, de ensino regular, a qual atendia também pessoas com deficiência física e visual.

Segundo Bianchetti (1998), o ponto de partida da educação especial é o século XIX, com a tentativa de integração à sociedade da França de Vítor, o selvagem de Aveyron. Considerando-se a ótica médico-organicista-fatalista, Vítor era um mero idiota. Já na perspectiva pedagógica, sob a observação de Itard, ele poderia ser educado. Itard dedicou muito tempo de sua vida nesta tarefa / missão. O relato dos avanços e fracassos no processo de educação de Vítor, narrados por Itard, são as mais belas páginas da história da Educação Especial.

De acordo com Pedrinelli & Verenguer (2005), a origem da participação de pessoas com deficiência para a prática das atividades físicas ocorreu em programas denominados de ginástica médica, na China, cerca de três mil anos antes de Cristo. Deste ponto à primeira concepção mais clara e consistente de Educação Física Adaptada, adotada na década de 1950, muitos programas foram desenvolvidos com os mais diversos nomes como Educação Física Corretiva ou Ginástica Corretiva, Educação Física Preventiva, Ortopédica, Reabilitativa, Terapêutica, Desenvolvimentista, Ginástica Escolar Especial, Educação Física Modificada, Educação Física Especial. Essas mudanças de nomenclatura mostram a constante preocupação de profissionais e pesquisadores em atribuir uma identidade atualizada e devidamente contextualizada à Educação Física Adaptada.

Até meados da década de 80, o trabalho do profissional de Educação Física estava muito voltado à reabilitação dos indivíduos com deficiência. Nesse período, o foco central da atuação estava nas limitações dos indivíduos. Porém, esse enfoque da educação física adaptada, mais terapêutico que pedagógico, contribuiu para gerar problemas com outras áreas de atuação profissional, por exemplo, com a fisioterapia (GIMENEZ, 1999).

Pedrinelli & Verenguer (2005), esclarecem que a diferença básica entre Educação Física Especial e Educação Física Adaptada está relacionada à constituição dos grupos, pois a primeira considerava que, em virtude das limitações, os alunos com deficiência não poderiam se engajar de modo irrestrito, de forma segura e com sucesso, em atividades vigorosas de um programa de Educação Física. Já a Educação Física Adaptada tem seu foco voltado para o desenvolvimento da cultura corporal de movimento, e seu maior desafio é promover ações que visam encorajar e promover a atividade física para todos os cidadãos durante a vida, saber lidar com o abundante potencial presente nas pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas, interagindo nos mais diferentes contextos.

## **2.2 – Educação física adaptada: aspectos gerais**

Gimenez (1999) cita que a partir de recentes discussões, chegou-se à conclusão que o papel do professor de Educação Física na educação da pessoa com deficiência deve ser melhor definido, não se esquecendo também da principal preocupação da área – a motricidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que um dos objetivos da educação especial deve ser conhecer o próprio corpo. Assim, a educação física configura-se como um importante instrumento da aprendizagem (BRASIL, 1999).

A partir da Educação Física, os alunos poderiam aprimorar suas capacidades e habilidades motoras, bem como, formar melhor representação para as informações proprioceptivas. Mais especificamente, esse último benefício contribui para aprimorar o que tem sido chamado de consciência corporal (ROSADAS, 1991).

De acordo com o Censo Demográfico 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 14,5% da população brasileira (cerca de 24,5 milhões de pessoas) têm algum tipo de deficiência. Entre elas, 48% apresentam deficiência visual, 27% possuem deficiência física, 16,7% têm deficiência auditiva e 8,3% revelam algum tipo de deficiência mental (PEDRINELLI & VERENGUER, 2005).

Assim, Frug (2001), esclarece que, pelo fato do programa de Educação Física Adaptada ser dirigido a um público com características bastante diversas (pessoas com deficiência, seja física, mental ou com algum déficit sensorial), deverá proporcionar às crianças situações em que elas possam realizar atividades como andar, correr, saltar, equilibrar, quicar, lançar, arremessar, chutar, receptar, de expressão corporal, de resistência pulmonar, de ritmo, transportar, levantar, rastejar, tracionar, transpor e jogar de maneira criativa. Essas propostas devem ser modificadas e/ou adaptadas, quando necessário, de modo a facilitar a realização da atividade e auxiliar a criança a suprir sua dificuldade.

Para Winnick (2004), não há um modelo universal no que diz respeito à área de propósitos, aspirações ou metas na Educação Física Adaptada, mas ele sugere que um programa de Educação Física tenha como objetivo formar pessoas fisicamente educadas, com estilos de vida ativos e saudáveis, fatores estes que ajudarão na evolução da auto-realização. O desenvolvimento desse indivíduo é obtido melhorando-se ao máximo as áreas integradas da

aprendizagem (cognitiva, psicomotora e afetiva), que constituem as metas de um programa de Educação Física. Mas acima de tudo, as metas devem basear-se nas necessidades do aluno.

Considerando-se as pessoas com deficiência, a adaptação adquire um papel visível e fundamental em suas vidas, e vários fatores deverão ser observados, como por exemplo, se a deficiência é congênita ou adquirida, a idade em que ocorreu, se aconteceu de maneira abrupta ou se foi progressiva, se a pessoa tem o apoio integral da família, se o meio está adaptado àquela pessoa com suas necessidades peculiares, enfim, podem ser colocadas várias questões sobre cada particularidade (DUARTE & SANTOS, 2003).

Os autores ainda citam que a adaptação para a pessoa com deficiência envolve, acima de tudo, independência e autonomia, sendo independência a capacidade do indivíduo decidir por si só, e autonomia a competência para o domínio do meio ambiente. Esses elementos são básicos para qualquer pessoa, mas nas pessoas com deficiência tornam-se fundamentais. Sem eles, qualquer outra ação para adaptação torna-se inviável. A adaptação faz-se em dupla via, ela tem que ocorrer da pessoa com deficiência para seu meio, e vice-versa.

Frug (2001) ressalta a importância da troca do “ser” com o mundo que o cerca, o que agrega um valor muito maior em suas experiências, contribuindo para uma melhor formação da consciência corporal.

O autor relata que em um grupo diversificado de atividade física para pessoas com deficiência, pode-se afirmar que quase sempre os alunos necessitarão de auxílio em um ou outro aspecto, seja motor ou na dificuldade de manter a atenção quando várias habilidades estão combinadas na tarefa, exigindo movimentos mais complexos para as finalizações. No entanto, todas as propostas podem ser realizadas com a superação de dificuldades.

Para Castro (2005), a atividade física adaptada não deve classificar os seres humanos como deficientes ou não-deficientes. Ao contrário, ela deve analisar as diferenças individuais associadas aos problemas de domínio psicomotor e evitar que essas diferenças definam negativamente a identidade do aluno, pois essas diferenças são apenas uma parcela de um todo complexo que é o ser humano.

Olhar para as pessoas com deficiência e não focar a limitação, o déficit, a desvantagem, a incapacidade, a invalidez e até a morte, mas sim, procurar enfatizar suas capacidades, funcionalidades, potencialidades, ou seja, sua essência contribui para um efetivo

processo a fim de assegurar os direitos humanos e os sociais, a fim de melhorar sua qualidade de vida (PEDRINELLI & VERENGUER, 2005).

Assim, a Educação Física Adaptada deve oferecer atividades adequadas às necessidades e potencialidades desses indivíduos, as quais devem favorecer o desenvolvimento dos mesmos em uma perspectiva de longo prazo e otimizar competências de imediato para favorecer seus sentimentos de aceitação social e de filiação em um grupo de seu interesse. E acima de tudo, quaisquer que sejam suas competências, elas devem contribuir para sua história como ser humano diverso e melhorar seu relacionamento com seus pares (CASTRO, 2005).

Uma proposta de Educação Física para pessoas com deficiência constitui um programa alternativo, pois contribui especialmente na modificação de condutas e na ampliação das opções com relação às próprias atitudes. Interagir com essa população é de grande valia, pois permite perceber o quanto é importante “usufruir” um corpo, mediante atividades que propiciam estímulos intelectuais e movimentos, ao se utilizar sua totalidade em razão de uma participação ativa ou passiva. A partir daí, faz-se necessário uma proposta interativa que tenha como base a contribuição para uma melhor qualidade de vida (FRUG, 2001).

Ao pensar em Educação Física Adaptada, observa-se sua complexidade, pois há a questão da “normalidade”, que é culturalmente determinada. O pensamento que ainda está na mente de muitos é o da incapacidade, quando na verdade, são apenas corpos fora dos “padrões de normalidade” (física, fisiológica, comportamental e social) e que necessitam de superação e compreensão dos ditos “normais” para serem aceitos (DUARTE & SANTOS, 2003).

Frug (2001) sugere para um programa de Educação Física Adaptada:

- Que a metodologia utilizada para o desenvolvimento da consciência corporal seja trabalhada em três etapas: movimentos simples, movimentos combinados e consciência corporal;
- Essas etapas devem ser executadas de forma gradativa e progressiva, iniciando-se com movimentos básicos e simples, passando por movimentos combinados, até chegar aos movimentos e as atividades mais complexas que acabam estimulando a melhora da consciência corporal;
- Que a metodologia deve ser diferente de acordo com a deficiência de cada aluno, atendendo assim, melhor suas necessidades, e na realização das três etapas também deve-se respeitar o tempo de aquisição individual;

- As adaptações da proposta metodológica devem ocorrer sempre em razão do grupo de alunos, garantindo a necessidade de trabalhar com a educação motora para uma maior conscientização de corpos e movimentos com suas partes, podendo assim, toda e qualquer criança seguir essa metodologia para trabalhar seu corpo;
- Os resultados são vistos a longo prazo, não de imediato, portanto, é preciso obedecer às possibilidades do grupo trabalhado, respeitando seu ritmo e as individualidades;
- A modificação dos conteúdos e da aprendizagem valoriza os sentimentos, as ações, a expressão e o corpo;
- Nesta metodologia, as crianças percebem o corpo e sua linguagem corporal, sendo possível, portanto, criar possibilidades de movimento corporal e interpretar as intencionalidades da ação motora;
- Esta metodologia permite, ainda, vivenciar o corpo considerando as experiências da infância, controlando partes do corpo, promovendo estímulos diferentes, a autonomia, independentemente da forma com que se dá o movimento.

Em linhas gerais, a atuação do profissional que trabalha com a Educação Física Adaptada não se diferencia muito daquele que lida com a Educação Física para indivíduos que não apresentam deficiência. No entanto, é necessário que este profissional apresente um corpo de conhecimentos mais específico que lhe possibilitem lidar com esta população diferenciada, refletindo sobre suas características, e adaptando as tarefas e as informações de acordo com suas necessidades (GIMENEZ, 2001).

Pedrinelli & Verenguer (2005), apontam que a Educação Física Adaptada deve manter a integridade das atividades e promover a maximização do potencial individual, focalizando o desenvolvimento das habilidades, providenciando um ambiente favorável à aprendizagem e encorajando a auto-superação. Uma vez conhecidas as metas do programa, convém modificar as atividades apenas quando necessário, para que seja um desafio a todos os participantes e, sobretudo, que seja valorizada a diferença, pois lidar com isso constitui um grande desafio nas relações interpessoais.

Ao participar de um programa de Educação Física Adaptada, Castro (2005) afirma que, todos os alunos podem aprender algo e se beneficiar em uma ou mais áreas de conhecimento. Além de melhorarem sua qualidade de vida, pois a atividade física pode aumentar sua auto-estima, contribuir para sua saúde mental, assegurar saúde e aptidão para as atividades da

vida diária. O autor assegura que todos os alunos podem receber instruções em esporte, dança e atividade aquáticas que vão ao encontro do tempo de lazer e contribuem para um estilo de vida ativo e saudável.

Profissionais de Educação Física que atuam no universo da Educação Física Adaptada assumem um papel transformador com competência específica da área, pois sua intervenção pressupõe a aplicação de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos sobre a atividade física com responsabilidade ética (PEDRINELLI & VERENGUER, 2005).

Todavia, uma das maiores dificuldades para realizar a intervenção junto a indivíduos com deficiência é justamente para garantir sua participação e seu empenho nas aulas. Crianças e jovens com deficiência, em decorrência de seu déficit cognitivo (dificuldade para a compreensão de atividades), bem como, por suas experiências negativas ao participar de algumas atividades motoras, podem relutar ou ter medo de participar das aulas (KOSMA, BRADLEY, CARDINAL & RINTALA, 2002).

Assim, um dos aspectos que carece de maior discussão por parte dos profissionais que atuam na Educação Física Adaptada é justamente a motivação.

## 3. Motivação

---

---

### 3.1 – Conceitos

Um dos principais fatores que interferem no comportamento de uma pessoa é, indubitavelmente, a motivação, que influi, com muita propriedade, em todos os tipos de comportamentos, permitindo um maior envolvimento ou uma simples participação em atividades que se relacionem com: aprendizagem, desempenho e atenção.

Segundo Davidoff (2006), motivação é um conceito que se invoca com frequência para explicar as variações de determinados comportamentos e, sem dúvida, apresenta uma grande importância para a compreensão do comportamento humano. É um estado interno resultante de uma necessidade que desperta certo comportamento, com o objetivo de suprir essa necessidade. Os usos que uma pessoa der as suas capacidades humanas dependem da sua motivação, seus desejos, carências, ambições, apetites, amores, ódios e medos.

Para o autor, as diferentes motivações e cognições de uma pessoa explicam a diferença do desempenho de cada uma. Os fenômenos motivados apresentam comportamentos que parecem guiados pelo funcionamento biológico do organismo da espécie: como o de beber, comer, evitar a dor, respirar e reproduzir-se. Porém, não obstante, temos os de natureza motivacional que seriam os comportamentos resultantes de necessidades, desejos, propósitos, interesses, afeições, medos, amores e uma série de funções correlatas. Alguns psicólogos afirmam que motivação também é o desejo consciente de se obter algo, sendo assim, uma determinante da forma como o indivíduo se comporta.

O autor ainda aponta que a motivação está envolvida em várias espécies de comportamento como: aprendizagem, desempenho, percepção, atenção, recordação, esquecimento, pensamento, criatividade e sentimento. A motivação também possui elementos complexos, inconscientes e, muitas vezes, antagônicos, gerando assim, constantes conflitos. Mas, com certeza, é a motivação que move o homem.

Para Dassel & Haag (1973), há dois tipos de motivação: a primária e a secundária. Um exemplo de motivação primária é o entusiasmo com que os indivíduos se entregam ao jogo, pelo simples fato de ser divertido. Como exemplo de motivação secundária, podemos citar o desejo da melhoria do desempenho individual ou do grupo.

Entre os motivos mais pesquisados, está o “motivo de realização”, que é o esforço do indivíduo de concluir uma tarefa, atingir excelência, superar obstáculos, atuar melhor que os outros e orgulhar-se de suas habilidades. É a motivação que estimula as pessoas a realizarem suas aspirações, persistir quando erram e sentir orgulho ao atingir seus objetivos (WINTERSTEIN, 2002).

Assim sendo, Haid (1995), enfatiza que a motivação é um processo psicológico e energético, ou seja, interno e varia para cada indivíduo. Assim, o professor não pode motivar um aluno a aprender, mas incentivá-lo, instigá-lo a desenvolver a motivação já existente internamente.

### **3.2 – Motivação e educação**

A maioria das teorias de motivação foram desenvolvidas por psicólogos para a área de Recursos Humanos na Psicologia Organizacional, porém, por ser a motivação uma característica estritamente humana, a Psicologia Educacional também se apropriou e desenvolveu pesquisas sobre a importância deste aspecto da psicologia dos indivíduos no processo ensino-aprendizagem.

Para Campos (1993), a motivação constitui o centro de interesse de todo processo educativo, onde a aprendizagem é um processo de atividade pessoal, reflexiva e sistemática que depende do acionamento das potencialidades do educando sob a orientação do educador a fim de conseguir um ajustamento pessoal e sócio-cultural adequados.

Destaca-se neste sentido, o papel do professor enquanto condutor e estimulador da motivação do aluno. Contudo, é necessário considerar as características específicas do aluno (CAMPOS, 1993).

O autor reforça que a verdadeira aprendizagem ocorre quando o aluno está motivado, ou seja, quando ele está interessado e se mostra empenhado em aprender. É justamente essa sua importância no processo ensino – aprendizagem.

O professor deve não só obter o interesse, mas apresentar atividades que provoquem prazer ao aluno, lembrando que, para isso, é necessário que elas sejam realizáveis, que o aluno tenha condição de ser bem sucedido (CAMPOS, 1993).

Segundo Haid (1995), dentre os procedimentos que podem auxiliar no processo de motivação estão:

- Fazer a ligação do teórico com o real, utilizando exemplos concretos;
- Apresentar problemas para que os alunos cheguem a uma solução (por exemplo, num determinado jogo, não falar a tática, deixar os alunos descobrirem por si só);
- Apropriar as atividades e métodos à faixa etária e desenvolvimento do grupo (não utilizar uma atividade que exija certo grau de abstração para crianças que ainda não atingiram este estágio, por exemplo);
- Proporcionar uma auto-superação gradual, aumentando progressivamente as dificuldades (uma mesma atividade pode obedecer a uma hierarquia, iniciando do fácil e passando gradualmente para o mais difícil);
- Planejar as atividades juntamente com os alunos, discutindo em sala sobre o conteúdo de algumas aulas e verificando seus anseios;
- Indicar objetivos e tentar aproximá-los da realidade dos alunos (por exemplo, não propor a um time de futsal escolar que eles conquistem um campeonato cujo nível é muito superior ao nível da referida equipe);
- Manter o bom relacionamento humano na classe;
- Estimular e incentivar os alunos.

Assim, como afirma Freire (1997), uma boa proposta pedagógica não pode estar nem abaixo, nem acima do nível de desenvolvimento da criança. Ela deve fazer com que a criança vacile diante das dificuldades, mas se sinta motivada a superá-las, garantindo as estruturas necessárias para os níveis mais elevados do conhecimento.

O autor ainda cita que é de fundamental importância que o professor considere as experiências corporais que a criança carrega. Provavelmente ela possui uma especialização

maior que o professor na arte de brincar, pois na sua concepção, apesar da brincadeira apresentar o aspecto lúdico, ela é levada muito a sério.

Sem dúvida, as interferências de ordem afetiva, cultural e econômica, mais que as biológicas, determinam diferenças marcantes entre as crianças. Por isso, deve-se levar em conta que cada conduta motora é decorrente de uma experiência vivida e que tanto o conhecimento corporal, quanto o intelectual, deve ser significativo, ou seja, ter relação com um contexto do mundo vivido, ter correspondência na experiência concreta da criança (FREIRE, 1997).

Em especial, esses fatores contribuem para o que tem sido levantado como uma necessidade para a Educação Física Adaptada (KREBS, 2003).

Para Magill (2000), a motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, pois tem um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento. Sem a presença da motivação, os alunos em aulas de Educação Física, não exercerão as atividades ou então, farão mal o que for proposto.

### **3.3 – Motivação e educação física**

A importância da motivação vem sendo destacada não só na educação convencional, mas também em suas diversas modalidades.

No tocante à Educação Física, a situação aparece, pois pode-se dizer que depende muito das aspirações dos alunos para que um determinado elemento motivacional tenha uma função positiva, ou seja, um aluno pode se sentir mais motivado ao praticar basquetebol, e outro pode sentir o mesmo com relação ao voleibol.

O professor de Educação Física enfrenta uma dupla dificuldade em suas aulas: a diferença na capacidade de empenho e disposição para o esforço que varia para cada aluno do grupo.

Em linhas gerais, nos materiais utilizados e recomendados na área da Educação Física, são encontradas muitas sugestões de atividades para as pessoas com deficiência

(KASSER, 1999). Contudo, há uma escassez na literatura no que diz respeito aos fatores que levam o aluno a se envolver numa prática.

Winterstein (2002) relata que dentre os fatores que podem ser considerados como elementos influenciadores da motivação dos alunos, estão as características do indivíduo e as características da atividade a ser realizada. Assim, é possível identificar dois tipos de indivíduo: os que apresentam expectativa de êxito e os que possuem medo do fracasso.

Para o autor, em ambos os casos, deve-se considerar:

- O motivo (fator que é relativamente geral e estável, pois depende das características da pessoa);
- A expectativa ou a probabilidade de êxito ou de fracasso (refere-se à probabilidade de êxito que o indivíduo estabelece, que se desenvolve a partir de experiências vividas em situações semelhantes, sendo que desempenhos prévios bem-sucedidos tendem a aumentar a expectativa de êxito e diminuir a expectativa de fracasso);
- O valor de incentivo do êxito ou o valor negativo de incentivo do fracasso (fator esse que também depende de experiências vividas).

O quadro a seguir demonstra as principais características de cada tipo de indivíduo:

<b>QUADRO 1</b>	
<b>Características dos indivíduos que apresentam expectativa de êxito e medo do fracasso</b>	
<b>Expectativa de Êxito</b>	<b>Medo do Fracasso</b>
<p>Trabalham mais.</p> <p>Optam por metas compatíveis com suas capacidades.</p> <p>São mais competitivos e persistentes.</p> <p>Assumem responsabilidades pelos seus atos.</p> <p>Assumem riscos moderados.</p> <p>São independentes.</p> <p>São mais criativos e inovadores.</p> <p>Possuem sentimento de êxito.</p> <p>Tentam superar-se constantemente.</p> <p>Atribuem a causa dos resultados à própria capacidade e esforço.</p> <p>Possuem maior autocontrole.</p> <p>Aprendem mais depressa.</p>	<p>Escolhem tarefas com dificuldades extremas.</p> <p>Optam por metas abaixo dos rendimentos alcançados anteriormente.</p> <p>Atribuem seus resultados à dificuldade da tarefa ou ao acaso.</p> <p>São menos persistentes.</p> <p>São mais ansiosos.</p> <p>São inseguros no comportamento.</p> <p>São orientados a normas sociais.</p> <p>São motivados extrinsecamente.</p> <p>Apresentam falta de autodeterminação</p>

**Figura 1** – Características dos indivíduos que apresentam expectativa de êxito e medo do fracasso. (Adaptado de WINTERSTEIN, 2002, p.85).

Seguindo a mesma linha, o autor ainda demonstra outro referencial teórico da motivação, o qual o indivíduo é orientado para a tarefa ou orientado para o ego, metas essas que se relacionam com a maneira que ele julga seu nível de competência e habilidade.

Indivíduos orientados para a tarefa estão preocupados com a aprendizagem e o domínio da tarefa. Além disso, possuem percepção de suas habilidades e capacidades, são mais persistentes, acreditam em seus esforços, são otimistas e estabelecem metas apropriadas a suas capacidades (WINTERSTEIN, 2002).

Por outro lado, o autor demonstra que indivíduos orientados para o ego são motivados por fatores extremos e mostram-se preocupados com a comparação de sua capacidade com a dos outros. Tendem a mostrar capacidade superior (mesmo que não a possuam), não são muito persistentes e atribuem o fracasso a fatores externos, como o material utilizado, o azar, a situação, etc. Já o êxito, é atribuído às suas habilidades, ao seu esforço e à sorte. Para eles, o mínimo esforço é importante e a percepção das habilidades é normalmente referenciada.

Em particular, para os alunos que encontram dificuldades de envolvimento com as aulas por apresentarem medo de fracasso / orientação ao ego, buscam evitar situações em que possam ter sentimentos de frustração pelo erro ou derrota. Assim, apesar da importância de atividades que possibilitem êxitos e fracassos, cabe ao professor identificar quais os possíveis elementos que os levaram a apresentar esse comportamento, valorizar mais os êxitos e menos os fracassos, mostrando ao aluno que todos erram e encontram dificuldades em alguma situação (WINTERSTEIN, 2002).

É possível inferir que essa se trata de uma característica pouco influenciável pela prática, por se tratar de um perfil individual. Contudo, tem sido sugerido que a Educação Física pode contribuir sensivelmente no processo de despertar um valor do aluno pela prática de atividade motora (GIMENEZ, 2001).

Por outro lado, grande parte das vezes, o problema de envolvimento dos alunos se deve à natureza das atividades desenvolvidas. Nesse caso, especificamente, cabe uma reflexão maior sobre as propostas de aula de cada professor, e assim, é inerente pensar no aspecto lúdico das aulas.

## 4. Lúdico

---

---

De acordo com Santos (2000), os antigos já sabiam da importância do brincar no desenvolvimento integral do ser humano. Aristóteles, quando classificou os vários aspectos do homem, dividiu-os em *homo sapiens* (o que conhece e aprende), *homo faber* (o que faz, produz) e *homo ludens* (o que brinca, o que cria).

O autor considera que brincar é a ação do “*homo ludens*”, e que é parte do ser humano integral. Além do desenvolvimento físico e intelectual, o brincar, favorece o desenvolvimento dos vínculos afetivos e sociais positivos, condição única para que se possa viver em grupo, estar diante do principal, senão único, instrumento de educação para a vida.

Áries (1981) afirma que houve um tempo em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. Nesse tempo e nessa sociedade, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum. Não possuía o valor existencial que lhe foi atribuído a pouco mais de um século.

Para o autor, o lúdico participa da cultura do homem, desde as suas origens mais primitivas, sendo constituído por diversas formas de manifestações criadas pelo próprio homem e perpetuadas ao longo da sua história.

O brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois é sua principal atividade quando não estão envolvidas nas ações necessárias à sobrevivência (dormir, alimentar-se, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas, pois o brincar é envolvente (faz as crianças interagirem, quando suas atividades físicas e fantasiosas fazem parte de um mesmo contínuo topológico), interessante (canaliza, orienta e organiza suas energias, dando-lhes forma de atividade ou ocupação) e informativo (quando elas aprendem sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados). Para as crianças, brinca-se pelo prazer e não pelas eventuais conseqüências. No brincar, objetivos, meios e resultados não se separam (MACEDO et al, 2005).

Assim sendo, o grande trunfo das atividades lúdicas é o fato de elas estarem centradas na emoção e no prazer, mesmo quando o jogo pode trazer alguma angústia ou

sofrimento. Nesses casos, quando a criança exprime emoções consideradas negativas, o jogo funciona como uma “catarsis”, uma limpeza da alma, que dá lugar para que outras emoções mais positivas se instalem (SANTOS, 2000).

O autor enfatiza que, sentimentos como raiva, tristeza ou frustração fazem parte da nossa vida diária. Poder exprimi-los através de um jogo, uma brincadeira, não só nos aliviará do fardo, como nos ensinará a utilizar o humor de forma a nos fortalecer. Chutar uma bola ou virar cambalhota podem ser maneiras saudáveis de liberar aquela adrenalina concentrada em nosso organismo e que, muitas vezes, não nos permite nos concentrarmos nas atividades mentais, incluindo o aprendizado (SANTOS, 2000).

Enquanto a criança brinca, ela se desenvolve, se socializa. Brincando as crianças se desenvolvem, descobrem o seu papel na sociedade e seus limites, exploram o mundo e apreendem a realidade que vivem. Nesta perspectiva, a brincadeira na escola é um importante meio de aprendizagem, desde que não seja deixado de lado o aspecto lúdico que ela traz, reforça o autor.

O que pode-se verificar hoje é uma diminuição da importância dos jogos e festas, em comparação com a sociedade antiga, bem como o crescimento da importância do trabalho. Mas, felizmente, pouco a pouco, muitos especialistas, estão percebendo o peso e a importância do lúdico para o desenvolvimento saudável, não só de crianças e adolescentes, mas também de qualquer população (SANTOS, 2000).

De acordo com Baggio (1999), o brincar não é privilégio e nem necessidade somente dos filhos da espécie humana. Os filhotes de mamíferos também brincam. É evidente que a natureza não criou somente filhotes brincalhões. O que aconteceu, no processo de seleção natural, foi que os mamíferos possuidores de sistema informativo inato inferior aos insetos, por exemplo, precisam ser completados, necessitam estabelecer possibilidades e impossibilidades, descobrir suas condições e adaptar-se ao ambiente e isto é viabilizado através do ato de brincar. É possível afirmar que os mamíferos que não brincaram quando filhotes tiveram menos possibilidade de sobrevivência e de reprodução.

A espécie humana surge com a herança do brincar, do explorar possibilidades como exigência para a sobrevivência. E nesse contexto, o brincar para a criança é uma atividade das mais necessárias e, talvez, a que mais possibilita representações simbólicas, formas de inteligência e linguagens, que o sistema cerebral humano adquire na sua maturação. (BAGGIO,

1999).

O autor ainda afirma que com o brincar, são abertas muitas “janelas” no sistema cerebral, pela sua condição de retardamento biológico e maleabilidade. É essa atração pelas brincadeiras caracteriza-se, especialmente, pelos aspectos inusitados, aleatórios, renovadores intermináveis que elas possuem. O ser humano tem atração antropológica-existencial pelo indeterminável e isso não desaparece com o fim da infância. Continua-se brincando ou buscando outros substitutos, como os jogos, as seduções entre outras.

Segundo Carvalho (1998), o jogo, o brinquedo e a brincadeira fazem parte do cotidiano de qualquer pessoa, e têm um significado fundamental para o seu desenvolvimento global e para a aquisição de habilidades que permitirão estabelecer relações sociais e ambientais facilitando sua convivência dentro do contexto familiar e social em que vive.

## **4.1 – Manifestações do Lúdico**

### **4.1.1 O Jogo**

Huizinga (1993) relata que há histórico do jogo desde a sociedade primitiva, tal como nas crianças e nos animais, e que desde a origem, nele se verificam todas as características lúdicas: ordem, tensão, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo.

De acordo com o autor, o jogo é algo mais antigo que a própria cultura, mas que a pressupõe, vinculada às sociedades humanas. Após analisar a atividade lúdica nos animais, afirma que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral de jogo, mas que o jogo constitui uma das principais bases da civilização.

Existe nas crianças e nos animais um instinto que os impulsiona ao ato de brincar, pela necessidade de se desenvolverem fisicamente, e a isto, mais especificamente nos seres humanos, acrescentaríamos o valor do relacionamento humano, a necessidade de se agrupar e, portanto, de se desenvolver enquanto um ser social. Nesta troca, a criança é influenciada pelo meio em que vive, condição esta que possibilitará aprendizagem e desenvolvimento para este ser,

que também interage e responde as demandas deste meio social e cultural (CARVALHO, 1998).

Outra característica do jogo é o de considerá-lo como uma atividade não séria. Quando falamos de jogos e brincadeiras, tem-se uma idéia pré-concebida, própria do adulto, de que são ações não sérias. Mas, para a criança, o brincar é tomado como algo muito sério, demonstrando uma atitude de compromisso com o jogo, de envolvimento e absorção enquanto o jogo ou a brincadeira durar (HUIZINGA, 1993).

Para Carvalho (1998), todo o comportamento que envolve a criança ao brincar é pleno de alegria, sorrisos, prazer, mas também de ansiedade, raiva e frustração quando os resultados esperados não são atingidos. Parece que a seriedade no jogo está mais relacionada ao compromisso de jogar, do que aos comportamentos que o jogo pode gerar nos ardores durante essa ação lúdica.

Vygotsky (1989) chama a atenção para o aspecto do desprazer considerando dois pontos: que existem atividades que trazem mais prazer para a criança do que o próprio brinquedo, e que em determinadas fases do desenvolvimento o brinquedo poderá trazer algum prazer, dependendo do seu resultado, se o jogador envolvido considerar este resultado interessante.

Outra característica importante para o jogo é a existência de regras, sejam elas explícitas (como no xadrez ou amarelinha), ou implícitas (como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida de sua filha). Nesta última, são as regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira (KISHIMOTO, 1994).

Caillois (1990) considera que existem jogos que não envolvem regras. Exemplifica tais jogos como os de boneca, soldado, polícia e ladrão, cavalos, entre outros, que seguem o curso da improvisação, da espontaneidade, nos quais a criança assume um determinado papel, e comporta-se como tal. Ora pode ser uma pessoa, ora um objeto ou outra coisa qualquer. Coloca também que existe um caráter paradoxal em se dizer que nestes jogos de ficção, não existem regras. Na verdade considera a ficção como um sentimento de substituição da regra, que desempenha exatamente a mesma função. Afirma que, a regra em si cria uma ficção.

Mas, segundo Carvalho (1998), existem outros jogos que são subordinados às próprias regras como o xadrez, pólo, dama, etc., que nada têm haver com uma reprodução da vida normal, ou seja, eles não imitam nenhuma atividade do cotidiano. No entanto, existem outros tantos jogos que consistem na imitação da vida (casinha, bonecas, médico), para os quais o

jogador pode criar ou inventar regras que na vida real não são respeitadas, mas sabe também que no jogo, elas terão validade e serão mantidas apenas enquanto toda a simulação estiver acontecendo.

Num jogo de xadrez, por exemplo, as regras permanecem, mesmo que o jogo seja finalizado. Nas brincadeiras, nos jogos de ficção as regras são estabelecidas e mantidas apenas enquanto o momento mágico estiver acontecendo (CARVALHO, 1998).

Caillois (1990) faz uma classificação de como os jogos se agrupam a partir de suas características: a disputa ou *agôn*, o acaso ou *alea*, a simulação ou *mimicring*, a vertigem ou *ilinx*. Em todos esses casos, pode-se alternar ou associar dois componentes: a liberdade ou *paidea* e as regras ou *ludus*.

Agôn inclui um grupo de jogos que aparece sob forma de competição, de tal forma que o vencedor apareça como sendo o melhor. São exemplos: futebol, tênis, xadrez, dama e outros.

Alea contrapõe o agôn porque a decisão não depende do jogador. Trata-se mais de vencer o destino do que o adversário, ficando o jogador a disposição do acaso. São exemplos destes jogos os: dados, roleta, cara ou coroa e outros.

Mimicry tem como característica comum o desejo do sujeito crer, ou fazer crer que é outra pessoa. Nas crianças, estes jogos são manifestados através da imitação que elas fazem dos adultos com o uso dos brinquedos ou objetos em miniatura, réplicas do mundo adulto. Com esses brinquedos a menina reproduz as atividades da mãe, como se fosse ela própria, brinca de cozinheira, enfermeira, utilizando-se dos disfarces, da mímica, reportando-se a um mundo imaginário. Quanto aos meninos, nas brincadeiras fingem ser o mocinho da história, aviões, carros, gestos que expressam sentimentos e que são carregados de significados (CAILLOIS, 1990).

Ilinx está associado aqueles que buscam a vertigem com o objetivo de, por um instante, desestabilizar a percepção real das coisas e, ao mesmo tempo, criar uma emoção, um pânico momentâneo.

Através das brincadeiras de rolar, girar, balançar e rodar, as crianças rapidamente atingem um estado centrífugo, que as fazem sentir um estonteamento prazeroso, mas que ao parar reencontram o seu equilíbrio e retomam a percepção real. É interessante verificar, que nesse último caso, as pessoas ao receberem estímulos tão intensos a ponto de provocar

tonturas, náuseas, gritam, ficam sem fôlego, mas sentem a necessidade de buscar novamente a experiência. (CAILLOIS, 1990).

#### **4.1.2 Brinquedos e Brincadeiras**

Ao fazer a caracterização do brinquedo, propõe-se que se trata de um objeto, palpável, finito e materialmente construído, podendo constituir-se segundo formas variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas (OLIVEIRA, 1986; KISHIMOTO, 1994).

Os mesmos autores fazem uma distinção entre brinquedo, brincadeira e jogo, julgando que quando falamos de brinquedo, estamos dando a conotação de objeto com um sentido de gratuidade, de adesão descomprometida e com a finalidade de distração, o qual dará suporte à brincadeira. E ao usarmos as expressões brincadeiras e jogos, implica na questão da ação coletiva, através de uma prática que sugere destreza, desejo de vencer e disputa.

Vygotsky (1989), ao identificar o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, aponta uma nova concepção do brinquedo, que não mais o instrumentaliza, mas o torna um "mundo ilusório e imaginário" criado pela criança para realizar os seus desejos não realizáveis.

O autor afirma que sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras. Não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm origem na própria situação imaginária.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço, ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 1989, p.113).

Bettelheim (1988) afirma que a maior importância da brincadeira está no imediato prazer da criança que se estende num prazer de viver. Mas a brincadeira tem duas faces adicionais, uma dirigida para o passado e outra para o futuro. A brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não resolvidos do passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente. É também a ferramenta mais importante que possui para se preparar para o futuro e suas tarefas.

Os brinquedos como bonecas e animais satisfaz suas necessidades de paternidade e maternidade. As diferenças anatômicas dos sexos se manifestam nos brinquedos. A menina prefere colocar objetos num lugar oco, e seus brinquedos repetirão essa experiência; o menino, ao contrário, escolhe os objetos com os quais possa penetrar. Este interesse não é exclusivo, sua condição bissexual lhes permite desfrutar também do brinquedo do outro sexo, e suas escolhas tornam-se bem claras já nesta época (ABERASTURY, 1992).

Benjamin (2002) cita que as crianças corrigem, ou seja, mudam a função do objeto e transformam-no em brinquedo. Daí o fato da roda, da bola, do papagaio serem considerados muito e provavelmente derivados de objetos de culto que perderam sua função sacra. Como exemplo, o autor refere-se ao chocalho que, não somente teria a função de desenvolver a audição, mas também, desde sua origem, teve a função de defesa contra maus espíritos e que, talvez, ainda por isso, seja presenteado aos recém-nascidos.

Os adultos fabricam os brinquedos das crianças. Alguns, como o chocalho e a bola, permanecem sem modificações através dos anos. Outros são cópias novas e vão cumprindo as necessidades do adulto de elaborar a inclusão de novas situações de perigo. Exemplo disso é a invasão de discos voadores e elementos de guerra atômica que tiveram seu aparecimento no mundo dos brinquedos e nas imagens das histórias para crianças dessa idade (ABERASTURY, 1992).

Os adultos também demonstram sua preocupação em relação ao desenvolvimento e educação da criança, presenteando-a com jogos pedagógicos. Na sua imaginação este brinquedo pode substituir sua presença física e emocional desempenhando, então, o papel de educador da criança. A partir daí os pais podem se distanciar de seus filhos, sem sentimentos de culpa e certos de terem cumprido seu papel. Na verdade, nenhum objeto ou brinquedo poderá jamais substituir a importância do relacionamento humano (KUDO &

PIERRE, 1994).

Vários fatores contribuem para a escolha do melhor brinquedo para cada criança. O melhor brinquedo é aquele que estimula a criança à ação, à imaginação e à aprendizagem. Quanto mais pronto e acabado for o brinquedo, menos possibilitará a ação da criança sobre ele; quanto mais possibilidades de ação ele oferecer, maior interesse poderá despertar; quanto maior o interesse, mais adequado ele será. Brinquedos desmontáveis, coloridos, com variedades na forma e textura, materiais naturais como madeira, areia, palha ou algodão e objetos com plasticidade que propiciem a criatividade da criança certamente facilitarão a integração global da criança com seu meio ambiente (KUDO & PIERRE, 1994).

Os autores afirmam que se os brinquedos utilizados pelas crianças refletem os costumes e o modo de vida de uma sociedade, pode-se então, compreender porque as crianças elegem as armas e metralhadoras como brinquedos prediletos, já que presenciam a violência diariamente no cotidiano ou através dos noticiários da televisão. Quando a criança brinca com aviões e tanques de guerra, ela somente estará reproduzindo situações que os próprios adultos criam.

Para os autores, nem sempre a escolha do brinquedo que o adulto realiza para a criança coincide com a escolha da criança. Portanto, para que os brinquedos realmente representem desafios para a criança, devem estar adequados ao interesse, às necessidades e às capacidades da etapa de desenvolvimento na qual ela se encontra.

#### **4.2 – O Lúdico e o Desenvolvimento infantil**

O desenvolvimento infantil encontra-se particularmente vinculado ao brincar: a vez que este último se apresenta como a linguagem própria da criança, através a qual lhe será possível o acesso à cultura e sua assimilação, num movimento dialético característico do processo de crescimento e amadurecimento. Neste sentido, o brincar se apresenta como fundamental tanto ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança quanto à sua socialização, sendo um importante instrumento de intervenção durante a infância (JUNQUEIRA, 1999).

De acordo com Vygotsky (1989), a criança faz parte de uma espécie biológica,

para se desenvolver, necessita se relacionar com o outro social, enquanto membro de um grupo cultural que lhe dará condições para evoluir como um ser individual e integrado a uma sociedade. Ela desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente neste sentido o brincar pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Winnicott (1975), já mostrava que nas fases iniciais do desenvolvimento de um bebê podemos observar como na relação mãe-filho são utilizadas diversas formas de manifestações lúdicas, em que a mãe através de gestos, brincadeiras corporais ou sonoras, estabelece vínculos que perduram e se tornam significativos para todo o desenvolvimento da criança.

O autor propõe a teoria da brincadeira, revelando o processo inicial da relação que o bebê estabelece com a mãe e de que maneira o brincar ou o objeto é introduzido nesta relação. Em um primeiro momento, todas as necessidades do bebê são satisfeitas pela mãe. O bebê vive a sensação de que todas as suas necessidades podem ser supridas pela mãe. A figura materna está presente através dos seios, e a criança vive uma experiência de satisfação e prazer.

Na medida em que ocorre um afastamento necessário da mãe, a criança começa a vivenciar uma experiência nova em sua vida que é a separação. Portanto, um espaço vai sendo criado e, progressivamente, ocupado por objetos que terão a função de suprir as necessidades do bebê, amenizando a "perda" ou "desaparecimento" momentâneo da mãe. O autor chamou este espaço de *espaço transacional*, que é a via em que vão transitar fenômenos de grande importância, como o ato compartilhado de brincar (WINNICOTT, 1975).

O autor relata que quando este processo ocorre de maneira natural, começa-se a estabelecer uma relação de desconfiança entre o bebê e mãe e, posteriormente, com as outras pessoas. É muito comum observarmos crianças apegadas a cobertores, ursinhos, fraldas, travesseiro, objetos que assumem um papel importante para a sua vida. O período de distanciamento momentâneo é chamado pelo autor de "ficar sozinho na presença de alguém", ou seja, o bebê sabe que a mãe pode ser perdida e readquirida quando assim o desejar. A criança exerce um controle mágico sobre a presença da mãe. Fica, então, firmado o poder da brincadeira entre a mãe e o bebê. Ora o bebê dita as regras da brincadeira, ora a mãe introduz suas regras, que podem ou não serem aceitas pelo bebê.

O bebê bem cedo estabelece um código de comunicação com a mãe e, embora

estes sinais não tenham qualquer significado para as pessoas alheias a essa relação, para ela os sons, os gestos, as brincadeiras, são identificáveis, sendo capaz de atribuir sentido a todos eles. Para o autor, "o espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo; depende da experiência que conduz à confiança" (WINNICOTT, 1975, p. 142).

Winnicott (1975) ainda afirma que o sentido de confiança é o sentimento baseado na experiência que o bebê vivencia, inicialmente, de total dependência da mãe, para, posteriormente poder existir o momento de separação e independência. Esta mudança não pode, ser vista apenas do ponto de vista biológico, mas mais importante que isto, é o significado cultural destas experiências que vão preparar o indivíduo para se relacionar com o meio ambiente. Assim, a brincadeira ocupa exatamente esse lugar, a possibilidade da experiência cultural.

Esse processo é contínuo e a criança vivencia-o intensamente em seu desenvolvimento. Essa necessidade de se desenvolver, buscando novas experiências, sensações, é que leva a criança a brincar. Em todo momento, surge uma nova função e a criança, ao entrar em ação, é impelida a buscar o tipo de atividade que lhe permita manifestar os seus desejos e necessidades, reforça o autor.

Segundo o autor, a primeira atividade é o brincar. A criança, desde muito cedo, é inserida num mundo, pleno de hábitos, que são transmitidos pelos pais ao longo dos tempos. Esses hábitos, inicialmente mais relacionados com os de auto cuidado (banho, vestir-se, alimentar-se, etc.), são introduzidos na vida da criança através das brincadeiras. Os pais, ao se relacionarem com seus bebês, já se utilizam das formas lúdicas do brincar, com músicas, gestos, objetos para transmitir os hábitos, próprios a cada grupo familiar, dado suas experiências culturais anteriores.

Winnicott (1994) revela a relação estabelecida entre os hábitos e as brincadeiras é a existência de um elemento comum: a repetição. Na brincadeira a repetição está presente quando a criança manifesta através das expressões "mais uma vez", "faz de novo", etc., o sentido de retomar ao impulso primeiro que gerou a ação, ou seja, voltar a viver mais uma vez o fato já vivido desde o seu início. Assim, também a brincadeira torna-se um hábito, uma experiência insaciável que precisa ser repetida milhares de vezes durante muito tempo.

A criança, ao aprender e adquirir hábitos através da percepção que tem do

universo das relações interpessoais e também daquelas entre seres humanos e objetos, vai construindo e determinando o conteúdo de suas brincadeiras. Para a criança chegar à condição de atribuir conteúdo às suas próprias brincadeiras, passa por um processo intenso de tomada de consciência gradativa da atitude humana frente aos objetos e também das ações que os envolvem (WINNICOTT, 1994).

Para Vygotsky (1989), com o brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. No brinquedo é como se ela fosse mais do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

A idéia apresentada por Winnicott (1994) é a do brincar como espaço potencial.

A interação da mãe com o bebê resulta em uma área que poderíamos chamar de território comum, a terra de ninguém que na verdade é de cada um, o local onde se oculta o mistério, o espaço potencial que pode se transformar em objeto transicional, o símbolo da confiança e da união entre o bebê e a mãe, uma união que não envolve a interpretação. Portanto, não se pode esquecer das brincadeiras, onde nascem a afeição e o prazer pela experiência (WINNICOTT, 1994, p.89).

De acordo com o autor, o brincar se situa na área intermediária entre a realidade interna e a externa, entre a criatividade primária e a percepção objetiva baseada no teste da realidade. Área esta que faz parte do desenvolvimento do bebê e permanece nos adultos sob a forma de criatividade, religião, enfim, tudo aquilo que não exige uma definição exata do que é interno ou externo, um espaço potencial caracterizados por fenômenos em que o relaxamento é possível.

Junqueira (1999) demonstra que na brincadeira se manifesta a atividade criativa a qual ao relaxamento alcançado em vivências de confiabilidade (inicialmente com a mãe e posteriormente com outros pares como professores, por exemplo), proporcionará à criança a experiência do sentimento do eu, fundamental ao seu desenvolvimento.

Enfim, para Winnicott (1975), é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança e o adulto usufruem sua liberdade de criação.

#### **4.2.1 Fases do desenvolvimento infantil**

Piaget explica as transições do brincar em relação a processos internos e de seqüência evolutiva. Ele o considera como atividade cognitiva primária, que deve encontrar o equilíbrio da assimilação e acomodação para chegar a atingir um estágio de caráter adaptativo (PEREIRA & EMMEL, 1999).

Vygotsky, por outro lado, interpreta a evolução do brincar como sendo um processo influenciado pelo meio e motivação, que consiste numa fonte importante de avanços no desenvolvimento cognitivo (PEREIRA & EMMEL, 1999).

Piaget, citado por Affonso (1998), diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Com relação ao jogo, ele acredita que esse se trata de um elemento essencial na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos.

Pickard (1975), citando Piaget, relata que à medida que crescem, as crianças passam por três estágios em suas brincadeiras, as quais denominou de estágios de desenvolvimento infantil. Não são estágios que possam ser separados, uma vez que se superpõem, e muita coisa de um estágio é conservada quando surge o outro.

- **Estágio sensório-motor (zero a dois anos)**

Nesse estágio, podem-se distinguir três etapas: dos reflexos, da organização das percepções e hábitos e o da inteligência propriamente dita (FREIRE, 1997).

A criança apresenta uma evolução significativa do desenvolvimento nos aspectos físicos, cognitivos e, principalmente, sociais, quando recebe grande influência da mãe e do ambiente (PEREIRA & EMMEL, 1999).

Até o final do primeiro ano, desenvolvem-se as ações intencionais, onde a criança repete movimentos que causam alguma ação, chegando a antecipar resultados (KUDO & PIERRE, 1994).

Quando atira os brinquedos no chão, espera e exige que lhes sejam devolvidos.

Não age por maldade nem para controlar; tampouco para escravizar o adulto; a criança experimenta, assim, o poder perder e recuperar o que ama (LEBOVIC & DIATKINE, 1985).

Do primeiro ao segundo ano, a criança adquire força, precisão de movimentos e maior coordenação global, podendo entender limites e tornado-se mais independente. A presença do adulto neste período é fundamental para saúde, higiene, alimentação e desenvolvimento emocional da criança, permitindo a imitação e desenvolvimento da comunicação (KUDO & PIERRE, 1994).

Durante esta fase, a característica visível é a atividade física, o que abrange o reconhecimento sensório-motor dos objetos e acontecimentos, passando para o começo da fase do pensamento intuitivo (AFFONSO, 1998; PICKARD, 1975).

- **Estágio pré-operatório (dois a sete anos)**

Nesta fase dá-se início ao desenvolvimento do pensamento. A criança planeja mentalmente sua ação ainda de forma primitiva. Analisa os fatos considerando apenas um lado da questão e sempre a partir de si própria, baseada em suas experiências e sentimentos. Seu pensamento não tem um caráter lógico. Acredita que sua vontade pode influenciar todas as ações do universo e, na busca de explicações, acaba ligando fatos que não mantêm relação entre si (KUDO & PIERRE, 1994).

Os autores apontam também, que nesta fase, a criança é incapaz de ver o ponto de vista do outro, porém inicia o jogo simbólico, "o faz de conta", onde tenta compreender o significado da realidade que a cerca. Nesta brincadeira os objetos são portadores de seu significado pessoal e de sentimentos humanos, podendo representar-se uns aos outros. Seu relacionamento com outras crianças ainda não é compartilhado.

Entre quatro e sete anos a criança tem interesse em descobrir a causa das coisas. Além de analisar os fatos, quer saber o porquê de tudo e também apresenta argumentos e razões para as suas análises, ainda baseados em seu desejo e experiência. Gradativamente, seu pensamento se estrutura de forma mais lógica, e passa a basear suas conclusões em fatos observados. Sua brincadeira passa a ser operativa, brincando em grupos, executando a mesma atividade e obedecendo a regras (KUDO & PIERRE, 1994).

Seguramente, reforçam os autores, é capaz de classificar e nomear objetos de

acordo com uma única característica, porém apresenta dificuldade em conceitos como "maior que", "menor que". Compreende conceitos espaciais a partir de seu próprio corpo (em cima/ embaixo, esquerda/ direita, atrás/ na frente) e começa a compreender conceitos temporais (ontem, amanhã, depois) a partir de sua rotina diária.

Os desejos genitais podem canalizar-se em brincar de mamãe e papai, de médico e enfermeira, de namorados, de casados, de empregada e com esses tipos de brinquedo satisfazem suas necessidades de tocar, de se mostrar, de ser vistos e de ver. Seu jogo simbólico é bastante rico. Utiliza-se de maior variedade de objetos no "faz de conta" e no final do período compreende melhor o que é real ou fantasia (ABERASTURY, 1992).

Nesta fase, a fantasia é acrescentada à atividade física sob o aspecto emocional, ou seja, a criança experimenta emoções mais intensamente que em qualquer outra época de sua vida (PICKARD, 1975).

Nestas duas primeiras fases, nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente lembrar o mentalmente acontecido, mas de executar a representação (AFFONSO, 1998).

- **Estágio operatório concreto (sete a doze anos)**

O brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente do tipo esportivo, a qual preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado que o brinquedo para a criança do estágio pré-operatório (KUDO & PIERRE, 1994).

Os autores descrevem que neste período, o pensamento da criança é baseado em fatos reais, a partir da lógica e da inter-relação de fatos já experimentados. Pode elaborar, aceitar premissas e concluir resultados. Tem consciência de que o mundo não gira à sua volta, é capaz de entender conservação de quantidades, peso e volume.

No início da vida a criança passa do brinquedo com o corpo para o brinquedo com objetos, e nesta fase irá abandonar esses objetos para se orientar novamente e, de modo definitivo, para seu corpo e o seu par (ABERASTURY, 1992).

O mesmo autor ainda cita que, desprender-se dos brinquedos exige da criança uma longa luta de desolação. Há adolescentes que guardam alguns brinquedos de sua infância

quando há muito não mais os utilizam para brincar.

A partir dos dez ou doze anos, a menina e o menino procuram formar grupos com crianças do mesmo sexo, porque necessitam se conhecer e aprender as funções de seu corpo. Pouco a pouco, vão abandonando o mundo dos brinquedos, e na puberdade, quando os dois grupos se unem, as experiências amorosas substituirão o brincar com brinquedos, relata o autor.

O adolescente não somente se despede dos brinquedos e de seu mundo lúdico, como também se despede para sempre de seu corpo de criança. Sua condição de adulto é o resultado de perdas sucessivas da identidade infantil e adolescente, perdas que o preparam para uma nova experiência: a de ter um filho (ABERASTURY, 1992).

Esse terceiro estágio, que também inclui muita atividade física, começa quando a criança começa a ficar mais independente do adulto e tem prazer em estar junto com crianças da mesma faixa etária (PICKARD, 1975).

Neste período surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de criança para criança e por conseqüência vão aumentando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. Para Piaget, o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade (AFFONSO, 1998).

Em suma, certamente, a natureza da aprendizagem difere nas várias idades e também a respeito disto pode-se fazer algumas generalizações. Até cerca de 3-4 anos, a principal característica de sua atividade espontânea é o movimento corporal; daí para cerca dos 6-7 anos, é a fantasia; e desta fase até aproximadamente os 11 anos, é a tendência de juntar-se com crianças da mesma idade. Assim, é possível verificar que, para cada fase de desenvolvimento, existe uma atividade lúdica correspondente (AFFONSO, 1998; PICKARD, 1975).

#### **4.2.2 – Lúdico e Aprendizagem**

No que diz respeito à aprendizagem, Pickard (1975), já mostrava que um comportamento é modificado quando ocorre a experiência, e que, o que foi aprendido implicará

numa mudança no padrão total da personalidade, pois a pessoa não é mais a mesma depois de ter aprendido algo. Quanto mais importante o que foi aprendido, maior a mudança.

Não obstante, reforça o autor, a aprendizagem nem sempre é consciente, ela pode ocorrer ainda que não haja recordação do fator motivacional. O importante para o aprendiz é a modificação do comportamento e não como se deu tal modificação.

Negrine (1994), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica.

O autor ainda afirma que é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica.

Para Macedo (2005), desenvolvimento e aprendizagem expressam duas fontes de conhecimento: interna e externa. No primeiro caso, o desafio é desdobrar-se para fora, conservando uma identidade ou envolvimento. Enquanto no segundo, o importante é incorporar algo que, sendo externo, torna-se do indivíduo.

Kishimoto (1994) cita a importância do jogo infantil como recurso para educar e desenvolver a criança, desde que respeitadas as características da atividade lúdica. Assim, o jogo, quando bem trabalhado, apresenta duas funções: lúdica (quando propicia diversão) e educativa (a partir do momento que pode ensinar qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo).

Sobre o jogo, há alguns aspectos que estabelecem sua relação com a educação. Por exemplo, ao falar-se em jogo, o primeiro aspecto é a recreação, pois é um relaxamento físico e mental, principalmente na fase escolar. Ele contribui indiretamente à educação, permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção (BROUGÈRE, 1998; LEIF & BRUNELLE, 1978).

O jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança (NEGRINE, 1994).

Outro aspecto apontado pelo autor é o uso do jogo como artifício pedagógico, pois devido ao interesse que a criança manifesta no jogar, é possível tornar exercícios físicos em

jogos. Pode-se explorar a personalidade infantil e eventualmente adaptar o ensino e a orientação do aluno. O que interessa ao educador nesses jogos não é que se trate de um jogo em si, mas o suporte natural de uma atividade física cujo interesse se considera para uma educação completa que não omite o corpo.

Freire (1997) reforça que se as habilidades motoras forem desenvolvidas em um contexto de jogo, de brinquedo, no universo da cultura infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui, poderão ser incorporadas ao aprendizado da criança sem monotonia, sem precisar impor uma linguagem corporal que lhe é estranha.

Talvez não se tenha percebido que jogos, como amarelinha, pega-pega, cantigas de roda, entre outros, têm exercido, ao longo da história, importante papel no desenvolvimento das crianças. Adotar atividades da cultura infantil como conteúdo pedagógico facilita o trabalho de professores, pois garante o interesse e a motivação das crianças (FREIRE, 1997).

A partir dos princípios aqui expostos, entende-se que o professor deverá contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando às manifestações corporais encontrarem significado pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo (NEGRINE, 1994).

Segundo Krebs (2003), as crianças e os jovens com deficiência, pelo fato de suas peculiaridades na forma de pensar e, até mesmo, em decorrência de seu comportamento social necessitam de maior incentivo às atividades motoras, nesse sentido, cabe ao professor fazer um bom uso dos diferentes tipos de jogos para a concretização de suas atividades.

De acordo com o autor, muitas vezes, uma criança com grau de dificuldade maior pode se interessar pelo jogo do exercício, assim seria oportuno se o professor implementasse atividades de exploração com diversos tipos de materiais. De maneira similar, a criança pode se sentir mais motivada a participar de atividades permeadas pelo jogo simbólico. Em especial, esse último constitui um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades motoras, bem como, para a exploração da criatividade.

Finalmente, é possível verificar um momento oportuno onde se verifica a necessidade dos jogos de regras e de estratégias. Nesse caso, os jogos adaptados e as modalidades esportivas individuais e coletivas podem constituir um recurso importante. É importante ressaltar, contudo, que o uso desses recursos depende fundamentalmente do grau de comprometimento e da idade dos indivíduos participantes da aula (KREBS, 2003).

## 5. O Lúdico e a Educação Física Adaptada

---

---

Sabe-se que a importância do lúdico no desenvolvimento infantil é indiscutível, mas em relação à criança com deficiência, mostra-se pouco utilizado enquanto recurso que favorece a expressão, comunicação e inserção destas crianças em grupos sociais (JURDI, 2001).

Um dos aspectos mais importantes é saber a relação que o professor e o aluno apresentam em relação ao uso de brinquedos e jogos na aula, pois dependendo dessa relação, o objeto pode ser empregado em uma gama mais rica ou não de utilização (MRECH, 1999).

Para o autor, é fundamental que o professor saiba e/ou goste de brincar, pois do contrário, dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica de seus alunos, já que, em sua concepção, o brincar é bobagem, perda de tempo. Desta forma, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso desenvolver a sua própria.

Outro ponto que o autor coloca é o material ou o jogo em si, que não deve ser utilizado de forma redutora e rotineira. O aluno precisa de liberdade para explorá-lo. Esse processo lúdico deve ser privilegiado, e não quaisquer pré-concepções dos adultos. O aluno poderá fazer coisas totalmente imprevistas com o material, ações que muitas vezes são consideradas inadequadas pelo professor, porém são necessárias para a ampliação de conhecimentos da criança.

De acordo com Francisquetti (2001), o corpo está presente em toda situação de brincadeira. Nas crianças com comprometimento neurológico aparece na forma de desorganização motora ou verbal que pode ser acompanhada, ou não por agressividade frente aos objetos. O brincar é coisa séria e tem papel insubstituível no processo de conhecimento de si, do outro, do mundo. Para lidar com os acontecimentos a criança apela para os jogos, desenhos, onde pode dar forma às suas fantasias dolorosas.

Os brinquedos propostos à criança com deficiência devem levar em conta um certo número de necessidades particulares diretamente ligadas à deficiência. Como qualquer outra criança, também deve experimentar o mundo, construir-se como pessoa e estabelecer relações satisfatórias com os outros (EMMEL, 2001).

Segundo Aufauvre (1987), na escolha de brinquedos, é preciso partir do que a criança pode fazer e propor-lhe atividades que tenham como base comum uma proximidade com suas próprias atividades. De fato, o brinquedo só será eficaz se corresponder ao que a criança pode realizar, oferecendo-lhe a oportunidade de outras descobertas, entre as quais, eventualmente, aquela que desejamos vê-la fazer. Portanto, apenas a introdução do brinquedo, ainda que acompanhada pela observação atenta do adulto, pode mostrar-se insuficiente para o desenvolvimento da criança.

A criança com disfunções essencialmente motoras, por exemplo, não se sente limitada apenas no plano da motricidade. Desde muito cedo, vai haver uma defasagem, que pode ser acentuada, entre suas possibilidades de compreensão, seus interesses e sua eficiência no que diz respeito à suas experiências e realização. A criança, certamente, corre o risco de acumular lacunas por não poder levar a termo suas atividades; corre o risco de se sentir desencorajada em seu apetite de descobertas, e isto será ainda mais grave para a seqüência de seu desenvolvimento, se as pessoas que a cercam não se encarregarem de facilitar suas descobertas (AUFUUVRE, 1987).

Muitos dos brinquedos usuais dificilmente correspondem às possibilidades das crianças com deficiência. Para muitas, a utilização destes brinquedos limita-se a alguns jogos, cujo número se restringe à medida que crescem (AUFUUVRE, 1987).

Portanto, é necessário adaptar os jogos e brinquedos aos problemas e possibilidades das crianças com deficiência de maneira que se tornem manipuláveis. Estas adaptações podem ser diversas, tanto das características físicas do brinquedo quanto das modalidades de utilização.

Segundo Bomtempo (1992), ao possibilitar à criança a liberdade para explorar diversos tipos de brinquedos, proporcionar-se-á o desenvolvimento de sua habilidade de reconhecer os objetos e ações, de distingui-los entre si, de tomar consciência de suas similaridades e diferenças e, finalmente, de abstrair, classificar e simbolizar. E tudo isso virá, naturalmente, de uma rica e ativa vida de brincadeiras.

Através da atividade exploratória, a criança adquire gradualmente uma organização das noções de espaço, do esquema e da imagem corporal (PRISZKULNIK, 1991).

Para Takatori (1999), os profissionais que atuam com crianças com deficiência devem estar atentos no sentido de promover um brincar criativo: processo que envolve a

exploração de matérias com um significado e objetivo, planejamento, experiências e transformação, através da ação. Assim, explica Ribeiro (1999), o professor tem um novo papel: é ele que desestabiliza, que estimula, que desequilibra, que desafia, que promove oportunidades do aluno realizar suas trocas com o meio social, enfim, deixa de deter todo o saber e autoridade para se tornar um mediador que ajuda na busca de soluções para os conflitos vividos nas atividades pelos alunos.

O jogo contém um paradoxo, pois, se por um lado favorece a realização de certos objetivos, por outro, há aprendizagens específicas que terão dificuldades de passar por ele. Sabe-se que há uma certa distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança, e o jogo vivido pela criança com deficiência permite a redução desta distância e a revisão do papel do professor, que se deseja ser realmente um mediador, um articulador, deve ter muito estudo, coerência e comprometimento (RIBEIRO, 1999).

Valorizar a atividade de brincar e o brinquedo enquanto recurso é a melhor maneira de se trabalhar com a criança, não somente para acessar de forma mais completa o universo infantil, mas também para que sua intervenção possa ser assimilada e elaborada pela criança. E poder brincar faz com que ela se sinta mais segura, facilitando a relação do profissional com a criança (JUNQUEIRA, 1999).

Segundo Blascovi-Assis (1997), a melhor maneira de "atingir" a criança é a brincadeira. Através dela, as respostas acontecem espontaneamente, e o profissional conquista seus objetivos de modo bastante satisfatório. Além do mais, Ribeiro (1999) aponta que trabalhar de forma lúdica oferece à criança elementos culturais para utilização em outras atividades, ampliando seu universo de experiências.

Affonso (1998) ressalta que por meio do lúdico pode-se avaliar as representações dos conflitos básicos da criança, tanto do ponto de vista evolutivo (comportamentos adequados ou não para a idade), quanto do ponto de vista patológico (ansiedades, defesas predominantes, relações com os objetos, etc.).

O lúdico é parte essencial em um programa destinado às crianças. A brincadeira, ao contrário do que ainda pensam alguns profissionais com formação tecnicista, pode ser amplamente explorada nas atividades, bastando que o profissional tenha conhecimento claro de quais são seus objetivos com aquele aluno. Se o objetivo for equilíbrio, o professor saberá

como explorá-lo em uma brincadeira. Se for coordenação, o enfoque central do jogo poderá ser mudado. Basta apenas reconhecer as situações favoráveis ao trabalho e aliar a técnica ao lúdico (BLASCOVI-ASSIS, 2001).

Por fim, Ribeiro (1999) reforça que é preciso coragem para ousar, enfrentando as ambigüidades que o jogo oferece e estimulando sua utilização de acordo com os objetivos pretendidos.

## 6. Considerações Finais

---

---

É notória a importância da motivação em qualquer aspecto da educação. Quando tratamos de Educação Física, essa ferramenta se mostra ainda mais necessária, pois é ela que auxiliará a adesão às aulas e, acima de tudo, a continuidade da prática de atividade física fora do âmbito escolar.

Muitas vezes utilizamos outras estratégias para garantir a participação do aluno, como pressioná-lo através de notas, atribuir algum status ou utilizar outro tipo de “moeda de troca”. Porém, estes são argumentos frágeis e efêmeros, uma vez que os alunos farão somente o suficiente para garantir o “prêmio” e, assim que consegui-lo, não estarão mais engajados na realização dos objetivos propostos.

Quando tratamos de Educação Física, uma disciplina que tem como principal meio o movimento, que está presente em todos os momentos de nossas vidas, temos que ter um objetivo que extrapole as aulas, que esta condição de movimento se inclua na vida da pessoa. E se considerarmos uma população com características especiais, como as pessoas com deficiência, a busca por aquele algo mais que garantirá a adesão ao programa é ainda mais difícil.

E umas das chaves para o sucesso, sem dúvida, é a motivação. A motivação se expressa, sobretudo na busca pelo prazer que a atividade proporciona. De nada adiantará se ao perguntar para o aluno por que ele participa das aulas, a resposta for: “porque eu devo”. Com certeza ele perderá o interesse e abandonará as mesmas na primeira oportunidade. Por outro lado, se um aluno responder: “participo porque gosto” ou “participo porque é divertido” isso se tornará parte da vida do aluno e ele fará das aulas uma de suas prioridades.

É preciso abandonar aquele velho modelo militar de Educação Física, onde a atividade física era praticamente um castigo e os exercícios eram executados de forma mecânica e por obrigação. A inclusão de recreação e práticas lúdicas nas aulas garantirá uma efetiva obtenção dos resultados.

É fácil um aluno com deficiência abandonar a aula ou uma atividade porque a acha chata ou porque não gosta de fazê-la. Esse é um dos grandes problemas encontrados. Essa também é uma população que se distrai e se dispersa com muita facilidade. Logo, um excelente planejamento, com a escolha de atividades e estratégias compatíveis, é de essencial importância. Delinear os objetivos é necessário, porém, tão importante quanto isto, é saber como esses objetivos serão alcançados. A utilização do lúdico surge como uma estratégia que reduzirá as chances de falha e aumentará as de êxito, uma vez a diversão, o prazer proporcionado por esse tipo de atividade fará os alunos participarem durante as aulas e aguardarem ansiosos pela aula seguinte.

Há, no entanto, a necessidade de que o professor saiba e goste de brincar. Somente tendo esta virtude, ele poderá reconhecer o jogo e o brinquedo como elementos facilitadores do desenvolvimento e seguramente encontrará fundamentação teórica para tal.

O brincar é sério, necessita atenção e concentração. Por isso, a valorização do lúdico nos processos de aprendizagem representa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças, pois, para elas, apenas o que é lúdico faz sentido. É através dele que as crianças se sentirão mais motivadas a freqüentarem as aulas e a escola.

Concluindo, é de suma importância que o profissional de Educação Física, sobretudo aquele que trabalha com pessoas com deficiência, por todas as particularidades dessa população descritas nesse trabalho, tenha bem claro que o prazer encontrado na realização das aulas é o ponto chave, que diferenciará um trabalho breve, passageiro, de um real programa de Educação Física, com objetivos que ultrapassam a motricidade, atingindo, além dos aspectos físicos e motores, os emocionais, sociais e cognitivos e que fará com que a atividade física transcenda às aulas e passe a ser parte da vida do aluno.

Assim, se o lúdico mostra-se uma ótima ferramenta a ser utilizada como estratégia para estimular a motivação no processo de aprendizagem e desenvolvimento para crianças e jovens sem deficiência, sua importância é ainda maior quando no trabalho com pessoas com deficiência.

## Referências Bibliográficas

---

---

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

AFFONSO, R. M. L. **Ludodiagnóstico: a teoria de J. Piaget em entrevistas lúdicas para o diagnóstico infantil**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1998.

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

AUFAUVRE, M. R. **Aprender a brincar, aprender a viver**. Trad. Cássia Raquel da Silveira e Maria Cássia Pereira. São Paulo: Manole, 1987.

BAGGIO, A. Sob o paradigma do brinquedo. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 24, n. 02, p. 67-72, 1999.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34. ed. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BLANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L. & FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. **Lazer e Deficiência Mental**. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. Hidroterapia em Pediatria: relações entre a teoria e a prática. In: **Revista Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.9, n.54, p.40-7, 2001.

BOMTEMPO, E. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC / SEF / SEE, 1999.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da Aprendizagem**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CARVALHO, L. M. G. **As atividades lúdicas e a criança com paralisia cerebral: o jogo, o brinquedo, e a brincadeira no cotidiano da criança e da família**. 1998. 170f. Tese. Mestrado em Educação Física - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas, 1998.

CASTRO, E. M. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

DASSEL, H. & HAAG, H. **Organização e motivação na Educação Física para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1973.

DAVIDOFF, L. **Introdução a psicologia**. Trad. Lenke Perez. 3ed. São Paulo: Pearson Education, 2006.

DUARTE E. & SANTOS T. P. Adaptação e inclusão. In: DUARTE, E. & LIMA, S. M. T. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

EMMEL, M. L. G. O brincar como agente terapêutico. In: **Arquivo de Neuropsiquiatria**, Campinas, v.59, Supl. 1, p.78-9, 2001.

FRANCISQUETTI, A. A. A cognição e o trauma: a arte, o brincar e o vídeo. **Arquivo de Neuropsiquiatria**, Campinas, v.59, Supl. 1, p.76-7, 2001.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FRUG, C. S. **Educação Motora em portadores de deficiência: formação da consciência corporal**. São Paulo: Plexus, 2001.

GIMENEZ, R. O profissional de Educação Física na equipe multidisciplinar: caminhos a serem trilhados na busca da identidade. In: **Revista Sobama**, São Paulo, v.4, n.4, p. 56-58, 1999.

\_\_\_\_\_. Trabalho multidisciplinar com portadores de deficiência mental: o papel do profissional de Educação Física. In: **Revista de Educação Física da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, p. 39-61, 2001.

HAID, R. C. C. **Curso de didática geral**. 2ed. São Paulo: Ática, 1995.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JURDI, A. P. S. Atividade Lúdica: uma atividade criativa. In: **Revista Temas sobre o Desenvolvimento**. São Paulo, v.10, n.56, p.46-50, 2001.

JUNOUEIRA, M. F. P. O brincar e o desenvolvimento infantil. **Pediatria moderna**. São Paulo, v. 35, n.12, p. 988-990, dezembro, 1999.

KASSER, S. **Inclusive games for special children**. Champaign: Human Kinetics, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1994.

KOSMA, M, CARDINAL, B.J. & RINTALA, P. Motivating individuals with disabilities to be physically active. In: **Quest**, n.54, p. 116-132, 2002.

KREBS, P. Deficiência mental. In: WINNICK, J. **Educação Física e esportes adaptados**. São Paulo: Manole, 2003.

KUDO, A. M. & PIERRE, S.A. **Fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional em Pediatria**. São Paulo: Sarvier, 1994.

LEBOVIC, S. & OIATKINE, R. **Significado e função do Brinquedo na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEIF, J. & BRUNELLE, L. **O Jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Trad. Julio César Castfion Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGILL, R. **Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações**. Trad. Aracy Mendes da Costa. 5ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NABEIRO, M. Estudos sobre Educação Física Adaptada: primeiros textos publicados no Brasil. In: **Revista Integração**, São Paulo, v.6, p. 45-47, 1989.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, P.S. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

PEDRINELLI, V. J. & VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G. & COSTA, R. F. (org.) **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri: Manole, 2005.

PEREIRA, V.C & EMMEL, M.L.G. Um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades em crianças de 0 a 2 anos através do brinquedo. In: **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.8, n.43, p.9-14, 1999.

PICKARD, P. M. **A criança aprende brincando**. Trad. Noé Gertel. São Paulo: IBRASA, 1975.

PRISZKULNIK, L. O brincar na infância. In: **Pediatria Moderna**. São Paulo, v.27, n.7, p.541-46, dezembro, 1991.

RIBEIRO, M. L. S. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, M. F. & MIRANDA, S. M. **A estimulação da criança especial em casa: entenda o que acontece no sistema nervoso da criança diferente e como você pode atuar sobre ele**. São Paulo: Atheneu, 2000.

ROSADAS, S. C. **Educação Física especial para deficientes**. São Paulo: Atheneu, 1991.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, O. M. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TAKATORI, M. **O brincar no cotidiano da criança com deficiência física: privilegiando um olhar para a construção das intervenções em reabilitação**. 1999. Tese. Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 30 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICK, J. P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. 3ed. Trad. Fernando Augusto Lopes. Barueri: Manole, 2004.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINTERSTEIN, P. A motivação para a atividade física e para o esporte. In: DE ROSE JR, D. et al. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.