

CAROLINA REIS DA SILVEIRA



O lúdico e a deficiência
visual nas aulas de
Educação Física.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2002



CAROLINA REIS DA SILVEIRA

O lúdico e a deficiência visual nas aulas de Educação Física.

Monografia apresentada como requisito para aprovação no curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Ms. Mey de Abreu van Munster.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2002

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Ms. Mey de Abreu van Munster
Orientadora



Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida
Co-orientador

Prof. Dr. Edison Duarte
Membro da Comissão Julgadora



AGRADECIMENTOS

Agradecer... Não é fácil colocar em palavras os nossos sentimentos... Porém, acho que de certa forma não poderia deixar de concretizar neste papel os agradecimentos para todos aqueles que fizeram parte deste longo processo, sabendo, logicamente, que o coração fala mais alto que as palavras! Mesmo assim, AGRADEÇO:

A **Deus** por me abençoar e me proteger durante todos estes anos ao longo de minha caminhada, por permitir também que esse trabalho fosse concluído dentro dos prazos.

À minha **família** que sempre esteve ao meu lado acompanhando cada página a mais digitada e compreendendo minhas ausências, meus dias mau-humorados, minhas angústias... Agradeço também por estarem sempre torcendo por mim, dando sorrisos, abraços e ajudando-me a continuar mesmo quando era difícil seguir! Obrigada, **mãezinha**, pelo carinho, pelos docinhos e por tudo! Obrigada, **pai**, pelos sábios conselhos! Obrigada, **Karina**, por sua alegria e suas piadas... Obrigada, **Lu**, pelo apoio mesmo que distante em quilômetros, mas nunca do coração! Obrigada, minha querida e eterna “irmãzinha”, **Larissa Galatti**! Obrigada, **Vô Alberto** e **Vó Rosa**, pela torcida e pelo amor de sempre! **Tobby** e **Nala** desculpem-me as broncas e obrigada pela fidelidade de vocês, meus queridos cãezinhos, seus latidos até que me inspiraram... Agradeço ainda meus **tios, tias, primos e primas** que de alguma forma torciam por mim. Não posso, de forma alguma, deixar de agradecer aos queridos: **Tio Adolfo**, **Vó Francelina**, **Vô Geraldo**, **Tia Aurora**, **Tio Zé** e ao querido **amigo Vinícius** que, apesar de terem deixado essa vida aqui na Terra, sei que torcem por mim! Amo vocês intensamente, onde quer que vocês estejam!

À minha querida **orientadora Meyzinha**, por me “iluminar” nos momentos de que mais precisei e por me acolher tão carinhosamente nesses meses de trabalho. Obrigada, Mey! Continue sendo esta pessoa LINDA que admiro muito.

Ao **Professor e fotógrafo Pedro Humberto da Silva**, por gentilmente ter autorizado a utilização de suas belíssimas fotografias das crianças da Sociedade de Assistência aos Cegos de Fortaleza, Ceará.

Aos meus **eternos amigos** (da minha inesquecível **turma 99D**, da **FEF** em geral, da **Tempo Lúdico Empresa Júnior**, da **Esfera Lúdica**, do **SESC Campinas**, da **Associação Brasileira de Desporto Adaptado**, do **Instituto Benjamim Constant**, do **Colégio e Curso Integral**, do **Pio XII**, da **Escola Catatau** de Guaxupé-MG, do **Clube Alphaville Campinas**, do **Solar das Andorinhas**, da **Academia Along Center** e de todos os locais por onde passei) de todas as horas, obrigada por todo o aprendizado que tive com cada um de vocês! Vocês moram no meu coração!

Aos **amigos inesquecíveis Paula Curi Gimeno, Beatris Sousa Manhães e sua família, Marcos Sigrist De Toledo Piza, André Sigrist De Toledo Piza, e Fernanda Atilio. AMO VOCÊS!**

Ao **Eduardo K. Turuta, à Beatriz Braga Santin, à Raquel Ribeiro Martins, à Fernanda Zanchetta, à Vanessa Belíssimo, à Daniela Eiko Itani, à Milena Gladek Ciolfi Pinto, Felipe C. Bonança e à Roberta “Marangori”** por estarem sempre ao meu lado e oferecendo-me ombro amigo quando mais precisei! Vocês são muito **ESPECIAIS!**

Às cuidadosas correções e sugestões da minha querida **Tia Chica**, dos queridos amigos **Rafael Zoppi Campagne** e da **Tati “Pessoa” Miranda**.

Ao apoio, contribuições e torcida das amigas: **Débora Alice Machado Silva e Regina Matsui**. Obrigada!

Ao apoio incansável dos **amigos do GEAMA** (Grupo de Estudos de Atividade Motora Adaptada) e dos **alunos do projeto de Atividade Motora Adaptada**. Vocês são muito importantes na minha vida! Obrigada por cada momento... Um obrigada especial ao

amigo de todas as horas **Artur Squarisi de Carvalho** pelo carinho que teve com o meu trabalho, por seu senso de humor imprescindível e por sua ajuda até “altas horas”!

À **TODOS** os funcionários e professores da Faculdade de Educação Física **Unicamp**, especialmente agradeço imensamente: à **Dulce Inês L. S. Augusto**, por sua paciência e dedicação; ao querido **Professor Dr. João Freire**, que abriu caminhos para que eu conhecesse o trabalho de Educação Física Escolar e ao professor e amigo de todas as horas **Professor Dr. José Júlio Gavião de Almeida**, um exemplo de alegria e competência.

Aos amigos **Gisliene, Jonas Freire, Gabi Salserita, Vanessa Cristine, David Farias Costa Coperfield**, obrigada pelas inúmeras oportunidades de aprendizado que me proporcionaram ao longo desses anos de amizade, sempre com alegria e amor... **Adoro vocês!**

À **Professora Elizabeth Ferreira de Jesus do Instituto Benjamin Constant (IBC)**, por contribuir com carinho, com “cookies” e com a bibliografia inicial do meu trabalho.

Ao **Professor Antônio João Menescal Conde** que trouxe inúmeras reflexões para o meu trabalho com o seu maravilhoso texto sobre seu aluno cego.

À **Professora Eliana Ayoub**, por ser uma educadora muito especial e AMIGA.

À **Escola Curumim**, onde fiz meu estágio de Licenciatura, por ter-me acolhido tão bem e por ter me ensinado tanto a “ALEGRIA” de ensinar quanto a de aprender! Obrigada especialmente a amável Professora **Fabírcia Fidalgo Figueira (Fafá)** e aos **educandos** do período vespertino! Obrigada por serem assim: **ESPECIAIS** e **ADORÁVEIS...**

E, por fim, gostaria de agradecer a todas as **outras pessoas** que passaram pela minha vida, que deixaram marcas significativas e que não citei aqui. **Obrigada!**

*Dedico este trabalho com muito carinho a todas
as crianças e professores que passaram
por minha vida, que me ensinaram
tanto e foram o motivo principal
da elaboração desta Monografia.*

SUMÁRIO

Introdução	p. 1
Capítulo I	p. 4
CAÇA ÀS PALAVRAS	
O lúdico e a educação infantil	
Capítulo II	p. 09
UM JOGO DE ENCAIXE	
A deficiência visual em seus múltiplos aspectos	
1 A visão.....	p. 10
1.2 Desenvolvimento da visão	p. 11
1.3 Algumas etiologias.....	p. 12
2 A pessoa com deficiência visual.....	p. 14
3 As relações entre lúdico e deficiência visual	p. 18
4 Algumas sugestões.....	p.19
Capítulo III	p. 24
QUEBRA-CABEÇA	
O lúdico, a criança com deficiência visual e a Educação Física	
Capítulo IV	p. 28
RODA GIGANTE	
Sugestões de atividades	
1 Dança.....	p. 30
2 Esportes.....	p. 34
3 Ginástica.....	p. 36
4 Jogos.....	p.38
5 Lutas.....	p. 41
6 Brinquedoteca na escola.....	p. 42

Considerações finais.....p. 43

ENTÃO... BRINCA COMIGO?

Referências Bibliográficas.....p. 46

Bibliografiap. 50

Anexo.....p. 51

LISTA DE FIGURAS¹

FIGURA 1: Meus olhos

FIGURA 2: Sorriso Feliz.....p. 1

FIGURA 3: Descobrimo o desenho com os dedos..... p.4

FIGURA 4: O jogo de encaixe.....p. 9

FIGURA 5 : O olho e seus componentes..... p. 10

FIGURA 6: Olho vivo..... p. 24

FIGURA 7: Brincando no Gira-girap.28

FIGURA 8: Brincando de carrinho.....p.43

FIGURA 9: Abraço.....p.45

¹ Todas as fotos de crianças colocadas no início e no final dos capítulos foram tiradas pelo fotógrafo Pedro Humberto da Silva e autorizadas pelo mesmo, segundo consta no anexo. As crianças são da Sociedade de Assistência ao cego de Fortaleza-CE. Por serem ilustrativas, não se colocaram legendas.

LISTA DE TABELA

TABELA 1 : O desenvolvimento da acuidade visual na criança cega.....p.11

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como tema “o lúdico nas aulas de Educação Física incluindo crianças com deficiência visual”. Os objetivos voltam-se à discussão sobre o papel do componente lúdico nas aulas de Educação Física Inclusiva e à elaboração de um conjunto de sugestões de atividades, dentro do contexto da cultura corporal, condizentes com a realidade explicitada. Sob a perspectiva qualitativa, o estudo desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, englobando discussões acerca dos termos chaves para posterior elaboração das sugestões. Alguns autores acreditam que o lúdico possa ser um instrumento pedagógico e/ou terapêutico eficiente, mas deve-se lembrar de suas características essenciais: gratuidade, espontaneidade, diversão etc. Muitas vezes, essas características são “ignoradas” em detrimento das atividades de estimulação, que visam “compensar” um possível atraso no desenvolvimento motor da criança com deficiência visual. Segundo Blascovi-Assis (1992), há um forte “impacto” entre “tempo livre” e “obrigações precoces” que atinge as crianças com deficiência no início do seu processo de escolarização e reabilitação. Em geral, as crianças com deficiência possuem sua rotina invadida por compromissos que as impedem de aproveitar todas as dimensões do referido aspecto lúdico. Assim, Munster (2001) reforça a importância de assegurar às crianças com deficiência visual, oportunidades de desfrutar momentos lúdicos dentro de sua rotina domiciliar e institucional/escolar. Observa-se também que o profissional de Educação Física tem certamente um papel fundamental na transformação de “velhos” paradigmas dos pais e demais profissionais que estão dentro deste contexto, podendo ser uma pessoa extremamente capacitada a atuar como facilitadora desta relação e da exploração global do universo lúdico.



APRESENTAÇÃO

A Educação Física é uma área abrangente e muito interessante de ser estudada. Desde o primeiro ano da Faculdade, o meu interesse por este campo do conhecimento tem se manifestado crescentemente. Com o passar dos anos, verifiquei que a minha curiosidade estava em estudar especificamente a deficiência visual dentro do contexto escolar.

Sempre houve também uma grande vontade minha em estudar o BRINCAR, a BRINCADEIRA e o LÚDICO. A atuação junto à Educação Infantil, antes e durante o curso de graduação em Educação Física, confirmava o desejo de atuar junto à essa faixa etária.

Depois do ingresso na Faculdade em 1999, minhas atividades acadêmicas e de estagiária sempre possuíam alguma relação com o lúdico. Participei de um projeto de natação para crianças na faculdade de Educação Física da Unicamp, trabalhei na área do lazer em hotéis, em clubes, no SESC e também fiz dois estágios com Educação Física Escolar por quase um ano. Quando comecei a pensar em um projeto de monografia, as palavras chaves *criança e lúdico* já estavam bem definidas devido ao meu histórico de atuações na área da Educação Física. Porém, percebia que alguma coisa estava faltando. Foi então que comecei a participar do projeto de extensão Atividade Motora Adaptada para pessoas com deficiência visual, da Faculdade de Educação Física da Unicamp, sob a coordenação do Prof. Dr. José Julio Gavião de Almeida e descobri que isto poderia complementar significativamente o meu tema.



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como **tema** “*o lúdico nas aulas de Educação Física, incluindo crianças com deficiência visual*”.

As crianças com deficiência visual precisam ser estimuladas de diferentes formas e por diferentes pessoas em seu cotidiano, devido a um suposto atraso inicial em seu desenvolvimento. Diz-se “suposto atraso” porque, baseando-se em Masini (1994, p.25), o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com deficiência visual são definidos, majoritariamente, partindo de padrões adotados para pessoas que enxergam “normalmente”. Há também a verificação desta autora, dentro de instrumentos e propostas examinadas, que o “conhecer” esperado na educação desta criança com deficiência visual possui como pressuposto o “ver”, e, portanto, não se leva em conta as diferenças de percepção entre o deficiente visual e “vidente”¹.

Embora alguns autores acreditem que o lúdico possa ser um instrumento pedagógico e/ou terapêutico eficiente, deve-se lembrar de suas características essenciais que são: gratuidade, espontaneidade, a diversão etc². Muitas vezes essas características são deixadas de lado para dar lugar as atividades necessárias de estimulação que visam “compensar” o citado atraso no desenvolvimento motor da criança com deficiência visual. Assim como ocorre com as crianças em geral, o lúdico é subtraído de suas vidas em função de atividades consideradas mais “produtivas”.

Os pais possuem um papel determinante na formação de seus filhos. Todavia, a expectativa de um futuro promissor pautada no ideal de produção, imposto pela sociedade capitalista, desconsidera a importância de alguns aspectos como o brincar e a brincadeira no cotidiano de crianças.

Segundo Blascovi-Assis (1992), há um forte “impacto” entre “tempo livre” e “obrigações precoces” que atinge as crianças com deficiência no início do processo de escolarização das mesmas. Os pais, ansiosos por um resultado positivo de desenvolvimento psicomotor e social da criança e seguindo recomendações feitas pelos professores e terapeutas, acabam preenchendo todos os horários dos filhos limitando assim seu momento de aproveitar todas as dimensões do

¹ Pessoa que enxerga.

² Marcellino (1999).

referido aspecto lúdico. Assim, complementando a autora acima, Munster (2001) diz que é essencial assegurar às crianças com deficiência visual oportunidades de desfrutar momentos lúdicos dentro de sua rotina domiciliar e escolar.

Vê-se também que o profissional de Educação Física tem certamente um papel fundamental na transformação de “velhos” paradigmas dos pais e demais profissionais que estão dentro deste contexto, podendo ser uma pessoa capacitada a atuar como facilitadora desta re-significação e exploração global do universo lúdico (Munster, 2001).

Tendo em vista os aspectos acima, este trabalho tem como **principais objetivos:**

- *Discutir o papel do componente lúdico nas aulas de Educação Física incluindo a participação de crianças com deficiência visual.*
- *Elaborar um conjunto de sugestões de atividades, dentro do contexto da cultura corporal, condizentes com a realidade de uma Educação Física escolar inclusiva.*

No primeiro capítulo, estão algumas reflexões sobre o lúdico e seu papel. No segundo, a deficiência visual, o desenvolvimento da visão, suas classificações, etiologias, discussões sobre a pessoa com deficiência visual e as relações dela com o lúdico. Ainda neste capítulo, estão colocadas algumas dicas de estratégias básicas dentro de um programa de Educação Física incluindo crianças com deficiência visual. No capítulo III, traço a relação entre o lúdico, a Educação Física e a criança com deficiência visual.

A fim de contemplar o segundo objetivo explicitado acima, no capítulo VI, fez-se uma lista de sugestões e referências bibliográficas na tentativa de contribuir com a Educação Física Escolar. Nas considerações finais, foram traçadas também algumas discussões sobre a prática pedagógica na Educação Física Escolar e sobre o papel do professor.

Dentro de uma abordagem qualitativa, a metodologia utilizada neste trabalho foi a **pesquisa bibliográfica e pesquisa documental**, baseando-se nos autores Lakatos & Marconi (1991), para assim obter uma melhor fundamentação teórica do tema escolhido. O levantamento bibliográfico foi feito por meio do sistema UNIBIBLI cuja base de dados é o resultado do esforço cooperativo das três Universidades Estaduais Paulistas - USP, UNICAMP, UNESP, envolvendo

as seguintes palavras chave: lúdico, deficiente visual e Educação Física. Já a pesquisa documental foi realizada através dos relatórios de estágio em Licenciatura e relatórios do projeto que participo de atividade motora adaptada na Unicamp.

CAPÍTULO I

CAÇA ÀS PALAVRAS...

- O lúdico e a educação infantil -



*“Nenhum poder,
um pouco de saber,
um pouco de sabedoria,
e o máximo de SABOR possível...”*
(Roland Barthes)

Quem não se recorda dos jogos que foram vivenciados na infância? Como não lembrar? Pega-pega, esconde-esconde, mamãe da rua, adoleta, passa anel... Queimada, pique-bandeira, pula cela, amarelinha, polícia e ladrão... Subir em árvores, guerra de travesseiros, gato mia e tantos outros inesquecíveis. Quanto prazer rodeava esses dias que, de tão agradáveis, passavam rapidamente...

Com base nas palavras de Huizinga (1993), a realização do lúdico acontece no jogo, cuja essência é o divertimento, que por sua vez abrange o sagrado, a alegria e o prazer. Além disso, há outra possibilidade para a manifestação do lúdico que é o domínio da festa. Assim, o referido autor expõe as características comuns entre festa e jogo:

“Existem entre a festa e o jogo, naturalmente, as mais estreitas relações. Ambos implicam uma eliminação da vida quotidiana. Em ambos predominam a alegria, embora não necessariamente, pois também a festa pode ser séria. (...) Em resumo, a festa e o jogo têm em comuns suas características principais.” (Huizinga, 1993, p.25)

Segundo o mesmo autor citado acima, o elemento lúdico é inerente na poesia e nas várias formas de expressão poética que se ligam diretamente ao fenômeno do jogo.

O que seria lúdico então? Ao buscar em Ferreira (1988), verifica-se que a palavra lúdico é um adjetivo que se refere ao caráter dos jogos, brinquedos e divertimentos. Encontra-se também a palavra lúdrico que tem a mesma caracterização gramatical e seu sentido permeia a relação com os jogos, divertimentos, espetáculos públicos e ainda é definida como algo que move ao riso; ridículo.

Para Bruhns (1989), estudar o fenômeno lúdico, primeiramente, pode parecer fácil, mas, na verdade, “a aparência não coincide com a essência”. O termo pertence a todo um dinamismo e seu significado se relaciona com esse todo.

“Portanto, procurar a essência da atividade lúdica é tentar redimensionar o fenômeno muito além do simples fato de diversão e entretenimento. É tentar descobrir sua dimensão humana sem nunca perder de vista a integração do homem dentro do meio em que ele vive. É ir buscar nas suas raízes históricas e culturais a explicação para as aparências. Enfim, é buscar o seu significado dentro da produção coletiva dos homens vivendo em sociedade.” (Bruhns, 1989)

Marcellino (1999) acredita que o lúdico é uma manifestação de caráter abrangente e englobado na cultura humana e diz que a busca da significação para este termo é mais que um jogo de palavras, é um “caça às palavras”. O autor opta por uma abordagem do lúdico não focada nela mesma, porém como componente da cultura historicamente situada. O lúdico é componente da cultura visto como produto e processo, conteúdo e forma. Coloca o lazer como espaço privilegiado para a sua manifestação, em nossa moderna sociedade urbano-industrial. Afirma ainda que existem, na área das Ciências Humanas, diversas conceituações do lúdico que giram em torno dos termos brinquedo, jogo, brincadeira, festa, entre outros.

Ao tomar por base a área da Psicologia, ainda com o auxílio de Marcellino, verifica-se que, na análise da experiência concreta do lúdico, o termo envolve grande subjetividade. Geralmente, as classificações giram em torno desta subjetividade, variando de autor para autor e, assim, parafraseando Marcellino (1999, p.13), “chegando a uma abrangência que inviabilizaria sua caracterização”.

Vê-se então que o lúdico é mais abrangente que o lazer, já que o lúdico não está preso ao aspecto “tempo” e às possibilidades de sua ocorrência são maiores em nossa sociedade se compararmos com as possibilidades de usufruir o lazer.

Segundo Silva (1999), o lúdico também é uma manifestação cultural e abrangente, logo, não deve se deter à esfera da atividade humana determinada. Além disso, a autora sinaliza também a importância da vivência da experiência do lúdico para a criança, vivido como processo e produto da atividade humana que contribui, assim, tanto para o desenvolvimento do indivíduo quanto a sua inserção social. Segundo a mesma autora, o lúdico se dispõe como manifestação humana no decorrer dos séculos até chegar aos dias atuais. No entanto, enfatiza sua preocupação com a tendência notória de negação do lúdico e sua conseqüente desvalorização em decorrência de ser colocado em oposição ao trabalho.

Segundo Althusser citado por Olivier (1999), a infância é atualmente o período em que se dialoga com as obrigações e o prazer, entre o reino escolar e o reino do lúdico. E a conformação social acaba por nos empurrar, conforme a mesma autora, cada vez mais para o reino de uma escola onde os valores da sociedade neoliberal estão incorporados: racionalidade, produtividade, eficiência, competitividade etc.

E assim ficam as constantes indagações sobre o papel da escola: a escola educa para quê? Por quê? Como é essa educação? Quem essa escola educa? Será que a escola educa para o futuro? Mas e o presente? Não possui o seu devido valor?

Buscamos sempre um futuro que nunca chega e almejamos o depois... E depois? Nas férias escolares iremos viajar, depois iremos aproveitar mais o recreio, curtir mais os nossos dias, nosso ócio, o nosso prazer... Depois, depois, depois...

O prazer é uma “inclinação vital” e não pode ficar ausente por muito tempo da existência humana (Olivier, 1999). Não haveria sobrevivência da escola, se só tivéssemos deveres, obrigações, disciplinas impositivas.

“O mundo escolar é marcado pela preparação para o futuro, pela importância das atividades adultas (conseqüentemente, pela negação da infância) e pela homogeneização dos sujeitos, abstraídos em um ideal de futuro cidadão. Nele imperam a racionalidade, a produtividades (trabalhos, ditados, provas, cópias, pesquisas...), a competição (notas), a disciplina, o esforço (estudo, deveres de casa), a responsabilidade (prazos de entrega, horários delimitados para a realização de provas) e (por que não dizer?), o terrorismo (se não houver esforço, estudo e dedicação, não haverá a recompensa intermediária – passar para a série seguinte – nem a recompensa final – ser “alguém” na vida). O lúdico é definitivamente banido da vida das crianças. Ou, ao menos, é o que se tenta fazer.” (Olivier, 1999, p.20)

Marcellino (2000) também coloca sua preocupação em torno desse tema e diz que seria realmente bom que o “período da infância continuasse a ser o domínio do lúdico, do brinquedo, da brincadeira, enfim de criação de uma cultura da criança”. Porém, o que temos é que o lúdico é subtraído da vida dessas crianças cada vez mais cedo. A criança passa a ser considerada um “adulto em miniatura”. Marcellino (2000, p.38) complementa sua indignação dizendo que à criança fundamental é assegurar tempo e espaço com o intuito de que seja vivenciado o caráter lúdico do lazer com intensidade “capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção: ‘... como se fora brincadeira de roda...’”.

Está na Constituição Brasileira (1988) que:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Conforme comenta Marcellino (2000), o que temos hoje é um quadro de preconceitos, negligências, discriminação, exploração, crueldade, violência e assim seguem outros termos existentes que contrariam o dito na Constituição.

A inquietação fica dentro de nós, ao virar a esquina e verificar crianças implorando por dinheiro, limpando os vidros dos carros nos semáforos dos grandes centros das cidades... Crianças que bebem água misturada com restos de farinha para enganar a fome ou cheirando cola para esquecer... A indignação aumenta quando, ao ligar a televisão, constata-se que a pedofilia avança indiscriminadamente nas igrejas... Triste é, ao entrar na escola para dar aula, perceber o preconceito impregnado nos educandos e, na maioria das vezes, nos próprios professores.

“Preparar-se para ser professor, progredir na profissão de professor e mais tarde, apesar da diferença de idade e de hábito que evidentemente se acentua, não se enterrar; é ordenar, desenvolver e em seguida manter as exigências da cultura elaborada e o acolhimento da cultura primeira. Não só a dificuldade, mas também a grandeza desta tarefa repousa no fato de que o professor deva ter afeição não simplesmente por determinadas pessoas jovens que ele possa conhecer, gostar, mas pela própria juventude.” (Snyders, 1988, p.218)

MUDAR É PRECISO! As mudanças acontecem de forma processual e vê-se necessária a participação ativa do profissional comprometido com a Educação. Cruzar os braços e criticar o que existe é muito mais fácil... Identificar os problemas e **AGIR** com o intuito de **TRANSFORMAR** é o desafio que devemos colocar em nossa prática profissional todos os dias.



CAPÍTULO II

UM JOGO DE ENCAIXE...

- A deficiência visual em seus múltiplos aspectos -

“Cada corpo dispõe de um jeito de olhar que lhe é próprio e essa particularidade condiciona também sua visibilidade como corpo diferente dos outros.”

(Leyla Perrone-Moisés)

Vivemos em um mundo extremamente visual onde tudo é voltado para as imagens, fotos, figuras, filmes, outdoors, etc. Se levarmos em consideração o fato de que os sentidos significam ou podem significar a nossa compreensão de mundo, como é que as pessoas com deficiência visual compreendem o mundo sem a visão? Será que nós, profissionais de Educação Física, podemos auxiliar nessa compreensão de mundo desde a infância?

Bobath citado por Figueiredo (1996) diz que a visão é o sentido que mais nos oferece informações, sendo fator dominante em nossas reações motoras, porém sua expressão não significa estar desprovida de subjetividade e complexidade pela falta desta referência.

Masini (1994) já explicita em sua obra que a pessoa com deficiência visual possui modos diferentes de perceber e se relacionar com o mundo ao redor.

Segundo Batista e Enumo (2000), mesmo que um dos órgãos principais para obtenção de informações seja a visão, isso não quer dizer que este sentido seja o único canal para isso.

Este capítulo subdivide-se em quatro partes principais. Na primeira, foi desenvolvido um estudo sobre a visão, seu desenvolvimento e algumas etiologias, com a intenção de contribuir para a informação aos professores ou futuros professores sobre alguns tópicos essenciais que se relacionam diretamente com a questão da deficiência visual. O objetivo é traçar caminhos, algumas possibilidades de trabalho e sugestões a partir do embasamento da literatura referente à área. Na segunda parte, são abordadas algumas conceituações referentes à pessoa com deficiência visual. Já na terceira parte, consta a relação entre o lúdico e a deficiência visual. E na quarta parte, algumas sugestões, dicas para facilitar a atuação do profissional.

1 A VISÃO

Segundo Kandel, Schwartz e Jessel (1997), a visão é um dos sentidos de relação do ser humano com o mundo mais importante. Se pensarmos no mundo hoje, notaremos que a grande parte dos estímulos e das informações são visuais.

“A maior parte de nossas impressões do mundo e nossa memória a respeito delas é baseada na visão”.

(KANDEL, SCHWARTZ e JESSEL, 1997, p. 311)

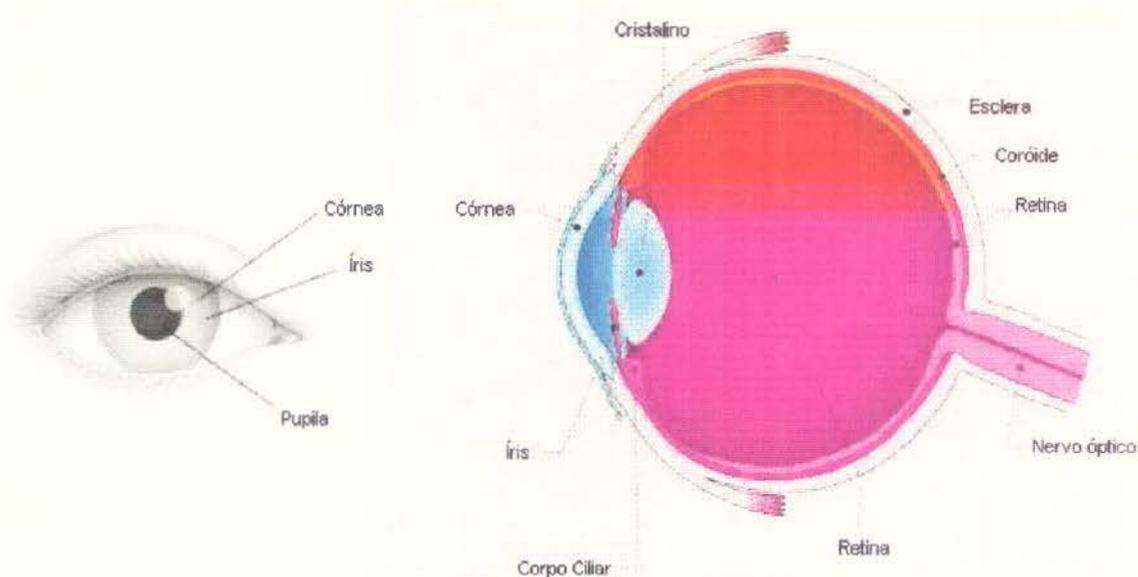


FIGURA 5 : O olho e seus componentes.

Os órgãos principais deste sentido são os olhos. É através deles e de um longo processo fisiológico que conseguimos enxergar: os raios de luz e as imagens passam através da córnea (estrutura transparente localizada na frente da íris), do humor aquoso (líquido transparente que preenche o espaço entre a córnea e a íris), da pupila, do cristalino (lente transparente, biconvexa e flexível, atrás da íris) e do humor vítreo (substância transparente e viscosa que preenche a porção entre o cristalino e a retina). Todos esses meios devem estar transparentes, pois só assim a luz e a imagem chegarão corretamente até a retina (camada nervosa localizada na parte interna dos olhos, onde estão as células fotorreceptoras). A retina tem a função de transformar estímulos luminosos em estímulos nervosos para serem enviados ao cérebro pelo nervo óptico; assim, há a tradução do cérebro em visão.

“Nos primeiros anos de vida, qualquer diminuição da transparência das estruturas a serem atravessadas pela luz ou formações de imagens fora da retina pode ocasionar deficiência visual irreversível. Por isso, a necessidade da retina e do cérebro receberem estímulos visuais nítidos desde o nascimento.” (OLIVEIRA, KARA-JOSÉ e SAMPAIO, 2000, p.21)

A partir de alguns estudos dos mesmos autores, sabe-se também que a visão não é algo inato. Precisamos, então aprender a ver. Esse desenvolvimento das funções visuais acontece nos primeiros anos de vida.

1.2 Desenvolvimento da visão

No mesmo sentido, Hugonnier e Clayette apud Matsui (1997) reforçam que a capacidade visual não é inata, conforme é possível perceber no quadro de desenvolvimento da acuidade visual³:

TABELA 1 : O desenvolvimento da acuidade visual na criança cega

IDADE	RELAÇÃO EM METROS
	ENTRE O QUANTO A CRIANÇA VÊ COMPARANDO-SE AO ADULTO.
6 meses	1 / <u>30</u>
9 meses	3 / <u>20</u>
1 ano	1 / <u>6</u>
2 anos	1 / <u>2</u>
3 anos	2 / <u>3</u>
4 anos	8 / <u>10</u>
5 anos	10 / <u>10</u>

Tabela adaptada de Hugonnier e Clayette – 1989, p.9

³ Capacidade visual monocular (um olho) ou binocular (os dois olhos em conjunto).

No quadro acima, lê-se, didaticamente, que a criança com 6 meses, por exemplo, só enxerga a 1 metro o que um adulto enxergaria a 30 metros e assim por diante. No recém nascido, então, só há a percepção luminosa porque a mácula (região da retina responsável pela visão central onde se localizam os cones – visão central e cores) não está bem desenvolvida e não há interpretação cerebral eficaz quanto aos estímulos visuais recebidos. Já aos três meses, aproximadamente, há a fixação de objetos com olhar, afinal, a área macular está estruturada. Aos 9 meses, há a noção de distância, formas e a visão em relevo. Com um ano, já há reconhecimento de objetos e parentes mais próximos. A visão está quase completa só aos 4 anos, porém a visão similar a do adulto só é atingida entre os 5 anos, com melhorias até aos 7 anos de idade.

1.3 Algumas etiologias

Para o desenvolvimento “normal” da visão, é preciso que não haja lesões nem alterações de transparência da córnea, pupila, íris, humor vítreo ou retina, já que estes são alguns dos elementos fundamentais para se enxergar. Não pode haver também atrofia do nervo óptico e nem lesões nessa via de condução da imagem até o cérebro. Lesões e alterações anatômicas podem prejudicar o bom funcionamento visual.

Abaixo estão explicitadas algumas das mais comuns etiologias e sua breve descrição, baseando-se em Gil (MEC, 2000) e em Oliveira, Kara-José e Sampaio (MEC, 2000):

- Retinopatia da prematuridade (fibroplasia retrolental):

Causada pela imaturidade da retina, devido ao parto prematuro ou ao excesso de oxigênio na incubadora. Provoca o aparecimento de uma massa fibrosa na região da retina que pode levar ao seu deslocamento.

- Catarata Congênita:

É quando o cristalino presente torna-se opaco impedindo a passagem de luz. Pode ocorrer antes ou logo após o nascimento. Pode ser ocasionada por infecções durante a gestação como a rubéola, por exemplo.

- Glaucoma Congênito:

Aumento da pressão interna do olho, causado por uma anomalia na absorção do humor aquoso. Os olhos podem ficar protuberantes, em casos mais avançados da doença.

- Doenças hereditárias:

Anomalias na córnea, íris, mácula, retina, nervo óptico, altas miopias e albinismo.

- Conjuntivite Gonocócica:

Quando a mãe possui uma doença venérea (gonorréia) e transmite ao filho durante o parto normal. Se o recém-nascido não for tratado, pode ter ulcerações na córnea ou perfuração ocular.

- Toxoplasmose:

Doença cujos agentes transmissores estão nas fezes do cachorro, gato, aves e na carne de porco. Quando a mãe se infecta, essa infecção pode passar para o feto, causando lesões. Se a lesão for na mácula do bebê, a acuidade visual estará bem comprometida.

- Neurite óptica:

Inflamação no nervo óptico do recém-nascido, associado ao histórico da mãe de anemia, subnutrição, diabetes e uso de drogas. Pode levar a cegueira.

- Retinose pigmentar:

Doença hereditária envolvendo degeneração da retina, a partir da região periférica do olho e lentamente atinge a visão central também, levando à cegueira.

Um fator também importante na formação e na elaboração do engrama mental⁴ é a época em se instalou este déficit sensorial. Então, a deficiência visual pode ser congênita ou adquirida. No caso do congênito, não há formação de imagens que ficam engramadas na memória. Já no adquirido, as imagens estão presentes independentes da perda visual posterior. (Figueiredo, 1996)

Vale ressaltar que o conhecimento básico de algumas etiologias faz-se muito importante bem como a história familiar e acadêmica das crianças com deficiência visual. Essas informações podem trazer parâmetros básicos para a nossa intervenção profissional, porém não se deve limitar o foco nas etiologias. Estas somente auxiliarão na compreensão do motivo que levou o educando a não enxergar, além de permitir que o professor saiba dos cuidados básicos e das precauções a serem tomadas.⁵

As medidas preventivas também têm seu papel e sua importância já que:

“(…) Calcula-se que os dados estimados sobre a cegueira infantil poderiam ser reduzidos pelo menos à metade, se fossem conhecidas as causas e tomadas as medidas preventivas eficiente.” (SE/CENP, 1993, p.11)

Almeida (1995) ressalta que a Educação Física pode, através de estratégias adequadas, exercer um papel importantíssimo no desenvolvimento de pessoas com deficiência visual. Sempre com a intenção do profissional de aproveitar ao máximo os resíduos visuais das referidas pessoas, atuando então sobre as potencialidades do educando.

2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Partindo do princípio que somos todos diferentes e que, apesar das diferenças, continuamos sendo indivíduos que possuem defeitos e virtudes, as pessoas deficientes são, acima de tudo, PESSOAS. São seres humanos que têm direitos, deveres, sentimentos, vontades, sonhos, desejos...

⁴ Impressão duradoura deixada na mente.

⁵ No caso de deslocamento de retina, por exemplo, não se deve pular, saltar de lugares altos, fazer rolamentos. No glaucoma, é preciso controlar a pressão intra-ocular, tomar cuidado com fortes choques na região do olho afetado. Para o albino, é inadequado, por exemplo, o uso de óculos claros em dias muito claros devido sua hipersensibilidade à luz etc.

Segundo Ferreira (1988), o termo “deficiência” está definido como falta, falha, carência, imperfeição, defeito ou até insuficiência. A palavra “deficiente” liga-se, segundo este mesmo dicionário, à adjectivação de falto, falho, carente, incompleto e imperfeito, contrapondo-se às palavras “eficiência” e “eficiente”, respectivamente, cujo significado traduz-se em ação, força, virtude de produzir um efeito; eficácia / eficaz.

Todavia, ao longo destes anos como estudante no curso de Graduação em Educação Física na Faculdade de Educação Física da Unicamp e como participante do Projeto com pessoas com deficiência visual, pude perceber que a relação entre o prazer e a superação de obstáculos. A partir do convívio, dos estudos e das vivências com os alunos deste projeto da Unicamp, pude constatar ainda, que a incapacidade, muitas vezes, não deve estar relacionada a estas pessoas. São seres humanos capazes de fazer muitas atividades, que, logicamente, têm suas limitações como todos os demais.

Após estudos de diversos tipos de conceituação, vê-se que o termo “deficiência visual” faz referência a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais, englobando, então, a perda parcial ou total da visão (Munster, 1998).

Existem diversas categorizações que, certamente, refletem no nosso plano de ação profissional, entre elas, neste trabalho pode-se destacar a classificação clínica, esportiva e educacional. Existe ainda a classificação legal, cujo objetivo é oferecer garantias à pessoa deficiente, mas não será detalhada neste trabalho.

No parâmetro clínico, baseando-se em Sherrill, Seaman, De Pauw e Craft apud Munster (1998, p. 6), a deficiência visual é classificada em:

- Cegueira legal (20/200): capacidade de ver a 20 pés o que uma pessoa com visão “normal” enxerga a 200 pés.
- Visão de percurso (5/200 a 10/200): capacidade de ver de 5 a 10 pés o que uma pessoa com visão “normal” enxerga a 200 pés.
- Percepção de movimento (3/200 a 5/200): capacidade de ver de 3 a 5 pés o que uma pessoa com visão “normal” enxerga a 200 pés.

- Percepção de luz (inferior a 3/200): incapacidade de enxergar e detectar o movimento de uma mão a 3 pés, porém capaz de distinguir uma luz forte à distância dos mesmos 3 pés, o que uma pessoa com visão “normal” enxergaria a 200 pés.
- Cegueira total: incapacidade de perceber ou responder a uma luz forte apontada diretamente para os olhos.

As medidas acima podem ser convertidas em metros, se necessário, levando em consideração que um pé mede aproximadamente 30,48 cm. Além disso, vale destacar que a relação entre o que uma pessoa com visão “normal” enxerga e o que a pessoa com deficiência visual enxerga não é uma relação simples. Foi disposta desta forma somente para fins didáticos. É importante ressaltar que cada etiologia influencia de uma forma na maneira em que a pessoa enxergará. Assim, é preciso estar atento e compreender as explicações didática e globalmente.

Baseando-se nas regras atualizadas da IBSA (International Blind Sports Federation) em 1993, temos a classificação esportiva:

- B1⁶: desde a inexistência de percepção luminosa em ambos os olhos, até a percepção luminosa, contudo com a incapacidade de reconhecer a forma de uma mão a qualquer distância ou direção.
- B2: desde a capacidade para reconhecer a forma de uma mão, até acuidade visual de 2/60 (pés) e ou campo visual inferior a 5 graus.
- B3: acuidade visual entre 2/60 (pés) e 6/60 (pés), ou um campo visual entre 5 e 20 graus.

Os deficientes visuais, considerando o melhor olho, com a melhor correção, ou seja, todos os atletas que utilizam lentes de contato ou lentes corretivas deverão usá-las para enquadramento nas classes, pretendendo ou não competir com a utilização das mesmas. (IBSA, 1993).

⁶ É utilizado o “B” como sigla geral porque vem da palavra em Inglês BLIND. Palavra esta que significa cego ou deficiente visual.

As duas classificações acima seguem o parâmetro clínico, pois ambas têm como base as medidas de acuidade visual e campo visual. A noção de capacidade visual se refere não só a acuidade visual, mas também a visão binocular, a visão das cores, a adaptação às diferentes luminosidades, a capacidade de resistência à ofuscação e o campo visual.

Baseando-se em parâmetros educacionais, preferindo e escolhendo para este trabalho o foco na eficiência visual do aluno, temos as seguintes definições:

- Pessoa com baixa visão: é aquela que tem dificuldade em desempenhar suas tarefas visuais, mesmo com o uso de lentes corretivas, porém pode aprimorar sua capacidade de realizar tais tarefas com a utilização de estratégias visuais compensatórias, baixa visão e outros recursos, e modificações ambientais. (Corn e Koenig apud Munster, 1998, p. 7).
- Pessoa com cegueira: é aquela que, apesar de a percepção de luz a auxiliar para seus movimentos e sua orientação, ela é insuficiente para a aquisição de conhecimento por meios visuais, necessitando do sistema Braille no processo de ensino-aprendizagem (Barraga apud Munster, 1998, p. 7).

Almeida (1995) explica que a classificação educacional dos deficientes visuais está ligada, genericamente, ao âmbito da alfabetização.

Segundo Munster (1998), a categorização da deficiência visual só tem sentido a partir do instante em que a consciência da necessidade de individualização no processo educativo é despertada no profissional, refletindo então em uma adequada intervenção às necessidades de cada um, pois apesar do comprometimento visual, cada criança é ÚNICA.

A autora também coloca que a definição educacional volta-se para as possibilidades do educando.

“Ao invés de estabelecer precocemente uma delimitação numérica e rígida do seu potencial, focaliza-o primeiramente naquilo que sabe e pode fazer e posteriormente, naqueles que são seus limites. Implicitamente fica assinalada a importância de conhecer a criança na sua totalidade, voltando-se antes para o que ela tem em comum com as demais crianças, para depois focalizar as diferenças existentes entre elas.” (Masini apud Munster, 1998, p. 7)

Algo que Munster (1998) também explicita é a freqüente falta de informação que se tem em torno dos educandos com baixa visão. As crianças com baixa visão não necessitam e nem devem ser educadas como se fossem totalmente cegas. Necessário é, a partir desta constatação, incentivar o uso de seu resíduo visual.

Criar estratégias para um ensino coerente na Escola, compreender e refletir sobre o que se faz na Escola certamente faz parte do dia a dia de um profissional competente.

3 AS RELAÇÕES ENTRE LÚDICO E DEFICIÊNCIA VISUAL

“As atividades lúdicas constituem um setor de atividade essencial para o ótimo e harmonioso desenvolvimento da criança durante sua infância e para seu desabrochamento ulterior. Elas evoluem consideravelmente em suas formas e em seus impactos à medida que a própria criança descobre a vida, os objetos, as outras pessoas. Tanto na adolescência quanto depois na idade adulta, elas não têm a mesma necessidade, mas podem contribuir, no quadro do lazer, para uma vida mais humana”.

(Aufauvre, 1987 - p.31)

Algo que se busca hoje é superação da visão equivocada que se tem do lúdico, como comenta Silva (1999), ultrapassando assim a dimensão historicamente colocada e contrapondo-se à exclusividade do mesmo no universo infantil.

Segundo Munster (2001), o lúdico é marcado pela gratuidade e espontaneidade de situações que favorecem a diversão e o entretenimento. Não se defende aqui o ensino do lúdico à criança com ou sem deficiência visual. Acredita-se que isto deve ser vivenciado e fruído também no seu tempo disponível e nas aulas de Educação Física.

Vê-se, ainda baseando-se em Munster, que não basta oferecer acesso aos locais, equipamentos e materiais lúdicos. Necessárias e essenciais são a atuação e a interação do profissional de Educação Física com essas crianças dentro de sua aula, permitindo que a criança seja criança, brinque e se divirta como qualquer outra.

O professor pode também alertar as pessoas, os pais e demais professores sobre esse “encaixe” que o lúdico tem dentro e fora de sua aula. O lúdico é uma “peça” fundamental que não pode ser esquecido no “sótão” ou em um baú, como são deixados alguns brinquedos velhos... O lúdico faz-se importante para qualquer pessoa. Sendo assim, as crianças com e sem deficiência

visual necessitam deste componente, já que o lúdico contribui muito para elaboração de formas novas de linguagem da criança tais como: oral, corporal, artística, escrita etc.

A qualidade de transformação, que o elemento lúdico possui, aflora somente quando este é vivenciado em sua totalidade. Klein citado por Marcellino (1990) diz que o lúdico é um meio para expressão fundamental da criança, uma expressão também simbólica de desejos e experiências.

Conforme explica Olivier (1999), O lúdico deve ser considerado em seus aspectos fundamentais:

- O lúdico é um fim em si mesmo, ou seja, ele não é um meio. Seu objetivo principal é a vivência prazerosa de sua atividade;
- O lúdico é espontâneo;
- O lúdico se baseia na atualidade, ocupa-se do presente, do aqui e do agora;
- O lúdico privilegia a criatividade;

Nesta mesma linha de pensamento, Munster (2001) diz que a criança com deficiência visual deve ser encarada como uma pessoa que tem as mesmas necessidades básicas de qualquer criança. Sendo assim, essencial é que a criança cega ou com baixa visão tenha acesso às diferentes situações lúdicas, pois, assim, irão compor um repertório próprio de opções. Também é importante assegurar às crianças, na rotina domiciliar e escolar, tempo livre e oportunidades distintas para que elas mesmas possam desfrutar integralmente de momentos lúdicos.

Conforme explica Olivier(1999), O lúdico deve ser considerado em seus aspectos fundamentais:

4 ALGUMAS SUGESTÕES

Sabe-se que o ensino da Educação Física é de grande importância para todas as crianças e adolescentes, sejam estes deficientes visuais ou não.

Conde (2000) diz que conhecer com quem se fala e quem se ensina é essencial. Com uma criança cega ou com baixa visão não deve ser diferente. O educando com deficiência visual é uma pessoa normal que não enxerga ou que possui resquícios visuais, ou seja, nenhuma outra defasagem lhe é naturalmente inerente, conforme explica o autor. Porém, com a diminuição de suas possibilidades de experimentação concreta, de um relacionamento familiar e/ou social inadequados e de intervenções educacionais que, muitas vezes, não são apropriadas, a criança poderá apresentar algumas defasagens no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e psicomotor se compararmos a indivíduos que enxergam da mesma faixa etária.

Contudo, cabe ao profissional buscar subsídios e permitir que essas possibilidades de vivências diversas dos conteúdos da Educação Física aconteçam em suas aulas.

Para facilitar, Conde (2002) traz algumas sugestões, que valem ser ressaltadas, no âmbito da atuação do profissional de Educação Física com essa criança deficiente visual. Sugestões estas que são, conforme o autor, estratégias básicas propostas e cuidados especiais para programas de Educação Física com alunos com deficiência visual:

- Interessante é a questão do reconhecimento (conceituação e mapa mental) das áreas, implementos e materiais a serem utilizados nas aulas de Educação Física pelo educando.
- O uso de pistas ambientais pode significar muito para o deficiente visual: o vento entrando por uma porta ou janela, uma fonte sonora localizada em um ponto constante, um odor característico, a posição do sol, a textura de solos e paredes. Ao aluno que enxerga, indicações sem a menor importância, ao aluno cego ou com baixa visão são pistas essenciais à sua orientação e locomoção e a formação do mapa mental do ambiente físico.
- É absolutamente necessário que o professor saiba o nome de seus educandos. Essa necessidade, além da questão afetiva, assume um papel importantíssimo na segurança do aluno. As crianças com deficiência visual não responderão, provavelmente, a expressões quase sempre acompanhadas de gesticulação, tais como: Ei! Você aí! Pare! Venha aqui!

- Tratando-se de uma instituição especializada na formação de turmas de Educação Física, é altamente indicado mesclar os alunos cegos e de visão reduzida, tendo em vista o aumento considerável das possibilidades de exercícios em duplas ou grupos, altamente eficazes e indicados, mesmo em turmas regulares onde se tenha somente um ou poucos alunos com deficiência visual.
- A formação em roda, de mãos dadas ou com a utilização de uma corda circular é muito adequada e fácil de ser alcançada.
- A verbalização é a principal arma do professor de crianças com ou sem deficiência visual. Uma voz de comando clara e tranqüila facilita em muito a percepção do comando solicitado.
- Existindo uma limitação óbvia à demonstração, o professor, além da voz de comando, poderá utilizar a ajuda física e a percepção cinestésica, tocando no seu aluno e deixando que ele o toque. Isso facilitará muito a compreensão integral das aulas.
- Procure evitar ambientes profundamente ricos em estímulos sonoros. Lembre-se da importância das pistas sonoras e de uma voz de comando clara.
- Não tenha melindres de alertar o seu aluno cego sobre qualquer impropriedade no seu vestuário.
- Não saia de uma conversa com seu aluno cego ou com baixa visão sem avisar de sua saída. Não é recomendado chegar a um grupo de alunos, dentre os quais haja uma criança com deficiência visual, sem comunicar sua chegada.
- Enfatize a higiene pessoal. Além da importância fundamental para a saúde, as boas condições de higiene são importantíssimas no convívio social.

- Os jogos de contes e estafetas, com adaptações são possíveis e trazem grande participação.
- Conduza o seu aluno cego oferecendo-lhe o braço. Ele, geralmente, segurará acima do seu cotovelo e caminhará meio passo atrás de você.
- Nunca faça pré-julgamentos em torno do seu aluno cego ou de visão reduzida, considerando-o incapaz de realizar um exercício ou atividade, lembre-se de que a vida dele será um contínuo superar de obstáculos. Tente, e principalmente, use o bom senso.
- Não demonstre excesso de proteção ao educando deficiente visual inserido em uma turma de não deficientes. Lembre-se sempre que ele, antes de tudo, quer ser tratado com igualdade.
- Não generalize predicados ou defeitos de um deficiente visual a todos os outros. Lembre-se que as diferenças individuais constituem-se parâmetro do processo educacional e as generalizações são componentes básicos do preconceito.
- Toda criança gosta de brincar. A brincadeira desempenha um papel importante no seu desenvolvimento. A criança cega ou de visão reduzida não é diferente. Ela gosta e tem necessidade de brincar. Dê ênfase ao componente lúdico que traz em si a necessidade da interação ambiental e interpessoal.
- Embora possam acontecer diferenças psicomotoras, a criança cega, quanto ao interesse por atividades recreativas, tem seu desenvolvimento em consonância com a criança de visão normal da mesma faixa etária.
- Lembre-se de que é uma tendência natural do ser humano o temor do desconhecido. A criança cega, quando não forma o conceito, desconhece. O medo de situações novas não lhe é inerente. Contudo, se houver demonstrações, bem como estratégias que propiciem a ela a experimentação física e a formação do conceito ambiental, certamente haverá a confiança na execução e compreensão da atividade.

- O professor de Educação Física deve buscar informações relativas à anamnese médica, social, familiar, psicológica e acadêmica de seu aluno deficiente. Essas informações lhe darão parâmetros básicos para sua intervenção, contudo não poderão limitá-lo através da formação de um prognóstico final.
- O professor de Educação Física terá também a função de incitar-lhe para o lúdico e para o prazeroso. Lembre-se sempre: prazer e deficiência não são incompatíveis, contudo, em algumas situações, geralmente trazidas pelos cerceamentos da superproteção e de outras reações familiares ao nascimento de uma criança com deficiência visual, ela necessita ser levada ao gosto e ao prazer do lúdico. Precisa ter oportunidade de descobrir a brincadeira, o prazer e a alegria que ela traz.
- Busque compreender seus alunos como crianças e como crianças com deficiência visual, exatamente nessa ordem, não deixando de considerar tudo aquilo que a infância e a cegueira trazem quanto a necessidades, interesses e expectativas.



CAPÍTULO III

QUEBRA-CABEÇA...

- O lúdico, a criança com deficiência visual e a Educação Física -

“Se não esperas o inesperado, não o encontrarás”.

(Heráclito)

Buscar o inesperado...

Será que buscamos isto na Educação? Talvez nós buscamos o oposto. Será que buscar sempre o esperado é interagir realmente com a Educação?

O ato de educar atravessa, na maioria das vezes, a realização de um novo ser. Um ser, muitas vezes, inesperado, como dizem Heráclito e Carmo, na espera(nça) impaciente. Talvez, o acontecimento educacional possa ser um prazer inesperado...

A escola inclui uma rede de relações, tais como: sociais, pedagógicas, afetivas, intelectuais, econômicas, históricas etc. Esta instituição, onde há a sistematização de um conhecimento, deve ser vista como um espaço de ensinar e aprender, levando em consideração a multiplicidade de relações em que o “ensinar e aprender” está envolvido.

A construção de uma prática pedagógica que possa garantir a todos os educandos um processo significativo de aprendizagem, bem como um espaço favorável de TROCA, é fundamental.

A preocupação com o estudo da criança é muito recente na história da humanidade. A idéia que temos da criança hoje também é algo que sofreu diversas alterações ao longo do processo histórico. A criança como ser que tem necessidades, interesses, modo de pensar específico, entre outros itens, não existia nos séculos anteriores ao século XVII. Antes deste período, eram vistas como adultos em miniatura, literalmente. Observam-se quadros, pinturas antigas e relatos em livros que as proporções e formas do corpo se assemelhavam às de um adulto.

Segundo Ariès (1981), a infância limitava-se a um período curto. Quando a criança sobrevivia, participava das atividades dos adultos, trabalhando no campo, no mercado, nos jogos

e nas festas. Somente no século XVII, após algumas descobertas científicas, descobriram-se diferenças entre crianças e adultos. Com isso, iniciou-se a ida das crianças às escolas. Porém, apenas no século XX o estudo científico da criança, seu comportamento e desenvolvimento se iniciou.

Perceptível é também que, na segunda metade do século XVII, não só a criança é vista de forma diferenciada, mas a brincadeira também muda o seu foco e a infância torna-se o “repositório dos costumes abandonados pelos adultos.” (Ariès, 1981, p.91)

Assim como a idéia de criança se modificou ao longo dos anos, a idéia de Educação Física bem como a idéia de pessoa com deficiência também sofreram modificações significativas. Conforme alguns estudos de Matsui (1997) e de Batista e Enumo (2000), acerca do histórico da deficiência visual, pode-se observar que as pessoas cegas ou com baixa visão já foram vistas de diversas formas: com temor, compaixão ou até com admiração pelos demais membros da sociedade, ao longo dos anos.

Antigamente, a cegueira estava diretamente relacionada com o aspecto religioso. Pessoas cegas poderiam ter visões ou até serem curadas por um milagre divino.

Na antiguidade também havia, segundo Batista e Enumo (2000), em torno da retrospectiva histórica de Vygotsky, duas perspectivas contraditórias: na primeira, o cego visto como inválido e indefeso; e, na segunda, o cego desenvolvendo forças místicas superiores ou a falta de visão favorecendo os pensamentos filosóficos, introspectivos.

No século V, segundo Matsui (1997), foi fundada a primeira comunidade para cegos, na Síria, por São Lino. Mais tarde, no ocidente, por volta do século XI, Guilherme, o conquistador, criou quatro hospitais para cegos.

No século XIII, São Luís cria, em Paris, o célebre “Hospital dos trezentos”. Este ainda não possuía a estrutura para o ensino e nem para reintegração à vida social. Sem esta reintegração, a pessoa com deficiência estava completamente à margem, excluída da sociedade e, como diz Saramago (1995, p. 51), ficavam “isolados, mais isolados do que provavelmente já alguém esteve”.

Em 1580, houve uma tentativa de desenvolver um sistema de leitura para as pessoas que não enxergavam: as letras do alfabeto romano foram gravadas, em baixo-relevo, sobre pedacinhos de madeira.

No século XVIII, em 1784, Valentim Hauy tentou adaptar os jovens cegos à sua condição, criando assim o Instituto Nacional dos jovens Cegos. Hauy criou uma escrita em relevo, porém só em 1825, baseando-se em Gil (2000), Louis Braille inventou um eficiente sistema de leitura e escrita para os cegos, que até hoje leva seu nome e é utilizado no mundo inteiro.

Já âmbito da Educação Física, em 1882, Rui Barbosa recomenda a inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, referindo-se à Educação Física como Ginástica, conforme aponta Matsui (1997). Em 1928, há a integração da Educação Física no plano geral da educação, com aulas diárias obrigatórias e para todos os alunos. Em 1937, com a Constituição, a Educação Física torna-se claramente definida como obrigatória. Já em 1961, fica determinado que a obrigatoriedade estava nos cursos primário e médio, até 18 anos, mas em 1969, passa a ser obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização. Já em 1977, a Educação Física está em todos os graus e ramos de ensino, mas com alguns aspectos de âmbito facultativo: aluno maior de 30 anos, aluna com prole, aluno de curso noturno que comprove jornada profissional superior ou igual a 6 horas e aluno que está prestando serviço militar. A nova lei de Diretrizes e Bases estabelece que a educação Física é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. Assim, a Educação Física perdeu um pouco com as leis, já que hoje tem a obrigatoriedade apenas na Educação Básica.

Batista e Enumo (2000) colocam um estudo sobre a época do iluminismo, quando uma nova compreensão da psicologia criava a educação e o ensino para os cegos, estendendo-se para os principais países da Europa. Assim, pela primeira vez, a cegueira era abordada como um fenômeno que mobilizava novas forças e novas funções para vida. Essa abordagem, conforme comenta as autoras, pode ser considerada ingênua e biológica já que a partir de estudos recentes pode-se verificar que não se constata, como regra geral, um desenvolvimento superior das funções de tato e audição nos cegos. Com isso, não se pode afirmar sobre uma substituição dos órgãos dos sentidos. Porém, essa abordagem contribuiu para uma mudança de “olhar” para a pessoa com deficiência visual.

A partir disso, vingam-se idéias de se ensinar aos deficientes visuais ofícios compatíveis com sua capacidade. Aos poucos, essa preocupação com a formação das pessoas deficientes visuais se evolui e até hoje há um processo de crescimento e integração dos estudos referentes a elas.

Diz-se processo de crescimento, porque alguns paradigmas em torno do termo “deficiência” e da pessoa deficiente em si ainda precisam ser transformados.

Apesar do tempo ter passado, muitas pessoas ainda carregam estigmatizações, preconceitos e inúmeros mitos em relação ao deficiente. Muitas vezes, os próprios professores, por falta de informação, não sabem como lidar com o diferente.

“Brincando com as idéias, diria que a educação, como cada um de nós, deve escolher a roupa adequada para os dias frios assim como para os de calor, os alimentos compatíveis com o horário e/ou clima, os comportamentos para as situações de alegria ou de tristeza, as expressões emocionais para momentos públicos ou de intimidade... Enfim, escolher o melhor (para cada um de nós e para aqueles que nos cercam) para um melhor viver.” (Amaral, 1998, p.23)

Superar preconceitos e buscar parcerias talvez seja um caminho difícil de percorrer. Conviver com o outro, com o diferente, nunca é tão fácil assim. Mas, certamente, essa caminhada será muito mais prazerosa e construtiva, se ela for feita *coletivamente*: com, ao invés de sem o outro.

Amaral (1998) traz para os Educadores questionamentos incríveis sobre o saber e o fazer que, com certeza, adquirem muita vida e extrema plasticidade no cotidiano do contexto educacional.

A inserção do lúdico, neste contexto, é FUNDAMENTAL. A criança vai para escola com “sede” de aprender e trocar experiências. Se não proporcionarmos essa possibilidade de vivência do lúdico juntamente com os elementos da Cultura Corporal (dança, lutas, jogo, esporte e ginástica), as aulas de Educação Física tornar-se-ão vazias, incompletas e sem as verdadeiras “cores” que ela possui.



CAPÍTULO IV:

A RODA-GIGANTE...

- Sugestões de atividades -

*“Roda mundo, roda gigante, roda moinho,
roda peão... O tempo rodou num instante
nas voltas do meu coração...”.*

(Chico Buarque)

Soares, Taffarel e Escobar (1992) ressaltam que a Educação Física tem importante papel como disciplina do conteúdo escolar e não possui tarefas diferentes do que a escola em geral. A Educação Física possui um conhecimento específico que pode ser denominado de **CULTURA CORPORAL**, a partir de temas tais como: a dança, o jogo, as lutas, os esportes e a ginástica.

“Desto modo, o futebol, o voleibol, o basquetebol ou outra modalidade esportiva, deixam de ter um caráter apenas prático e passam a ter um caráter histórico e social. O aluno nas aulas de educação Física saberá não apenas praticar uma determinada modalidade esportiva mas, também, o que é praticar uma modalidade esportiva num mundo que transformou isso em profissão.” (Soares, Taffarel e Escobar, 1992, p.218)

Segundo os mesmos autores, desenvolver flexibilidade, agilidade, velocidade, coordenação etc, não são conteúdos da Educação Física escolar, mas um conhecimento que o professor deve ter para ensinar a Educação Física.

“Desejamos, sim, que os alunos terminem o ensino fundamental e médio com competência para apreender as possibilidades e os limites da expressão corporal como linguagem no tempo histórico.” (Soares, Taffarel e Escobar, 1992, p.219)

O método didático necessário, conforme estes autores a partir de Wachowicz, é aquele que permite que o aluno leia criticamente a prática social que ele vive. E, segundo Soares (1996, p. 6), “A escola é um momento na vida de quem está em seu interior e não apenas uma preparação para um futuro.”

Além da escola não ser somente um espaço para preparação para um futuro, não é também o lugar da “performance”. O caráter lúdico pode e deve prevalecer em diferentes momentos numa aula de Educação Física e esta deve ser “mesmo uma aula”, conforme explicita Soares (1996), um “espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção e apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social”.

Historicamente, é perceptível que a Educação Física ocidental moderna tem ensinado, de forma fragmentada, o jogo, a ginástica, as lutas, a dança e os esportes. Baseando-se em Soares (1996), pode-se afirmar então que estes são os conteúdos clássicos, que permaneceram ao longo dos anos transformando inúmeros de seus aspectos para, como diz a autora, se afirmar como elementos da cultura, “como linguagem singular do homem no tempo”.

A partir desses estudos sobre os conteúdos da Educação Física escolar e com o intuito de contemplar o segundo objetivo desta pesquisa, elaboramos um conjunto de sugestões de atividades lúdicas condizentes com a realidade de uma Educação Física escolar inclusiva.

As atividades se dividem dentro dos cinco conteúdos básicos da Educação Física escolar:

1. Dança;
2. Esportes;
3. Ginástica;
4. Jogos;
5. Lutas.

Devido ao meu envolvimento com o estágio nas escolas Sérgio Porto e Curumim, com 1^a e 2^a séries, as atividades sugeridas estarão permeando estas séries. Porém, ressaltamos que o que trazemos nesta pesquisa são sugestões de trabalho com os conteúdos da Educação Física e não receitas. Por serem sugestões, podem despertar diversas idéias nos leitores e facilitar a atuação destes professores, envolvidos nas demais séries existentes, com as devidas alterações e adaptações necessárias em torno das atividades expostas.

1 DANÇA

Figueiredo (1996) pode trazer algumas contribuições e reflexões em torno deste conteúdo, além de bibliografia específica. A autora diz:

“Para a pessoa portadora de deficiência visual, as experiências corporais não seriam diferentes, sim diferenciadas, cada experiência vivida testemunha seu tempo, poderá ser uma tatuagem das sensações do mundo. Nietzsche já revelava que se o corpo não souber, não existiria sabedoria possível a saber. Assim, o nosso corpo exala o viver do homem.” (Figueiredo, 1996)

Laban, citado por Figueiredo (1996), diz que a dança é um fluxo de movimento, o fluxo do prazer... Diz ainda que o homem não vive sem a dança.

A dança dentro da escola deve ser um espaço garantir a vivência da improvisação, a expressão corporal, trabalhar a consciência corporal, contribuindo assim para uma “nova” formação da imagem corporal. Os trabalhos com os ritmos e as dinâmicas relacionadas com o peso, tempo, espaço e fluência também são importantes, conforme coloca a autora.

Assim, longe de colocar receitas, traçamos algumas sugestões acerca deste referido conteúdo:

- PINTURA DO CORPO

Nesta atividade, cria-se um contexto, no qual as crianças serão pintoras do próprio corpo e a tarefa principal é a de não deixar nenhuma parte do seu corpo sem ser tocada, ou seja, sem ser “pintada” com a “tinta invisível que escolheu”.

Depois de fazer essa atividade individualmente, podem ser formadas duplas. O trabalho, neste momento, é pintar o corpo do outro.

Observa-se assim, um re-conhecimento de partes do corpo que, muitas vezes, ficam esquecidas.

- BRINCANDO COM OS RITMOS

As brincadeiras com os ritmos podem ir desde os sons que podemos fazer com nosso próprio corpo até os diferentes ritmos no bater das palmas, dos pés, das músicas, dos instrumentos.

A partir desta idéia, algumas sugestões surgem tais como:

- > Andar em duplas pela quadra no ritmo das palmas do professor.
- > Experimentar quais são os sons que podemos produzir com o companheiro de dupla e combinar esse som como identificação. Assim, separam-se as duplas, todos caminham pelo espaço emitindo seus sons de olhos vendados e em busca de sua dupla. Após encontrar a dupla, criam-se momentos que combinem com este som emitido.
- > Colocam-se vários ritmos de músicas diferentes e pede-se para que todos caminhem ou façam movimentos condizentes com o ritmo existente. Após um tempo, colocar movimentos junto com os ritmos, por exemplo, quando tocar samba tem que dançar em trios; quando tocar sertanejo tem que girar, sentar e sentados bater os pés no chão.

- CANTIGAS DE RODA E O RITMO

Existem várias canções de roda que podem ajudar no trabalho com ritmo, dentro do conteúdo de dança. Uma cantiga popular e infantil é a conhecida “canção dos ELEFANTES” que, junto a esta, adicionamos alguns movimentos combinados descritos a seguir:

Um elefante se balançava numa teia de aranha. Quando ele viu que a teia resistia, foi chamar mais companhia (neste momento, o movimento adicionado é de bater com a mão direita na perna direita continuamente).

Dois elefantes se balançavam numa teia de aranha. Quando eles viram que a teia resistia, foram chamar mais companhia (o movimento agora é de bater com a mão direita na perna direita e logo depois bater com a mão esquerda na perna esquerda).

Três elefantes se balançavam numa teia de aranha. Quando eles viram que a teia resistia, foram chamar mais companhia. (o movimento é de bater com a mão direita na perna direita, logo depois bater com a mão esquerda na perna esquerda e por fim bater uma palma).

Quatro elefantes se balançavam numa teia de aranha. Quando eles viram que a teia resistia, foram chamar mais companhia. (o movimento é de bater com a mão direita na perna direita, logo depois bater com a mão esquerda na perna esquerda e por fim bater duas palmas).

Cinco elefantes se balançavam numa teia de aranha. Quando eles viram que a teia resistia, foram chamar mais companhia. (o movimento é de bater com a mão direita na perna direita, logo depois bater com a mão esquerda na perna esquerda, bater duas palmas e estalar o dedo direito).

Seis elefantes se balançavam numa teia de aranha. Quando eles viram que a teia resistia, foram chamar mais companhia. (o movimento é de bater com a mão direita na perna direita, logo depois bater com a mão esquerda na perna esquerda, bater duas palmas, estalar o dedo direito depois o esquerdo).

Sete elefantes se balançavam numa teia de aranha. Quando eles viram que a teia resistia, foram chamar mais companhia. (o movimento é de bater com a mão direita na perna direita, logo depois bater com a mão esquerda na perna esquerda, bater duas palmas, estalar o dedo direito, depois o esquerdo e, por fim, bater na testa).

Oito elefantes se balançavam numa teia de aranha. Quando eles viram que a teia resistia, foram chamar mais companhia. (o movimento é de bater com a mão direita na perna direita, logo depois bater com a mão esquerda na perna esquerda, bater duas palmas, estalar o dedo direito, depois o esquerdo, bater na testa e bater com o pé direito no chão).

Nove elefantes se balançavam numa teia de aranha. Quando eles viram que a teia resistia, foram chamar mais companhia. (o movimento é de bater com a mão direita na perna direita, logo depois bater com a mão esquerda na perna esquerda, bater duas palmas, estalar o dedo direito, estalar o dedo esquerdo, bater na testa, bater com o pé direito no chão e, por fim com o esquerdo no chão).

Dez elefantes se balançavam numa teia de aranha. Quando eles viram que na teia não cabia, não chamaram mais companhia.” (o movimento é de bater com a mão direita na perna direita, logo depois bater com a mão esquerda na perna esquerda, bater duas palmas, estalar o dedo direito, estalar o dedo esquerdo, bater na testa, bater com o pé direito no chão, com o esquerdo no chão e, por fim com os dois pés unidos pular).

- DESENHANDO COM O CORPO

Nesta atividade, é possível explorar formas com o próprio corpo e com o corpo dos colegas em conjunto, permitindo o trabalho em equipe, a organização do grupo em um espaço e em um tempo específico. Formas interessantes podem ser feitas como; cruz, letras, triângulos, relógio, bolas, flores etc. Divide-se a turma em pequenos grupos e, ao comando do professor, os grupos se organizam e elaboram a forma requisitada. Pode-se estipular um tempo para a realização das formas e objetos.

Interessante é perceber que cada grupo realiza a formação diferente dos outros grupos.

- ENTRE ESPELHOS E SOMBRAS

Esta atividade pode ser feita em duplas ou em trios. Brincando com o espelho, a criança “atrás do espelho” terá que repetir os mesmos movimentos que a outra fizer. Para facilitar essa atividade com a criança cega, pode-se estipular que deve haver contato entre os corpos da criança “do espelho” e da criança “fora do espelho”. Pode haver também a descrição de alguns movimentos, se for necessário.

O trabalho com sombras segue o mesmo processo do espelho, só que pode ser feito com trios, quartetos etc. Pode-se trabalhar com diferentes tipos de música, pedir para cada grupo montar uma coreografia e apresentar.

2 ESPORTES

Almeida (1995) trata a questão pedagógica dos esportes e assim, pôde contribuir muito para nossa área com suas estratégias de aprendizagem esportiva.

Importante é ressaltar que o “alto-rendimento” não deve ser um componente presente no espaço escolar, já que este espaço pretende possibilitar ao aluno VIVENCIAR o esporte, experimentar os conteúdos de forma global e não um treinamento específico de “mini-atletas”.

“Dentro de uma ênfase pedagógica, educacional, é admissível que sejam provocados momentos para que o aluno vença, sem que tenha acontecido um esforço real do ‘adversário’ (...), com o objetivo de motivá-lo. No entanto, no ‘esporte-rendimento’, as condutas nesse sentido estariam longe de estimular o aluno, mas sim de prejudicá-lo (se não de imediato, com certeza em fases posteriores)”. (Almeida, 1995, p. 20)

Dentro do conteúdo de esportes, temos abaixo algumas sugestões que, conforme foi colocado, podem despertar novas atividades e novas idéias no leitor. Estas são:

- ESTAFETAS DOS ESPORTES

Para a execução desta atividade, faz-se necessária a formação de duas ou mais filas, dependendo do número de alunos, uma ao lado da outra. Com as estafetas, variações inúmeras são possíveis de serem feitas. Algumas sugestões:

> A fila de pessoas fica de um lado da quadra e uma outra pessoa pertencente a mesma fila fica do outro para orientar os alunos com algo sonoro. Com uma bola de borracha, os alunos terão que levar a bola quicando até o outro colega que está do outro lado. Este, por sua vez, pega a bola, quicará até a fila, entregará a bola para o primeiro da fila e irá para o final da mesma. O aluno que recebeu a bola executará o mesmo procedimento e assim por diante. Os alunos cegos

ou com baixa visão poderão se orientar através do som emitido pelo colega tanto de um lado como do outro. Pode-se fazer em forma de competição entre as filas, quem conseguir terminar primeiro, fazendo o que foi requisitado, ganha.

> Pode-se fazer isso praticamente da mesma forma, com algumas pequenas variações:

1. Passando a bola em volta do corpo até chegar do outro lado;
2. Passando a bola por baixo das pernas;
3. Lançando a bola de uma mão para outra;
4. Lançando, batendo uma palma e agarrando a bola, entre outras variações.

- FUTEBOL EM RODA

Faz-se uma grande roda, coloca-se a bola de futebol com guizos ou envolvida com um saco plástico para que ao rolar a bola, esta emita algum som, facilitando assim a localização da mesma para os alunos com deficiência visual. Um aluno fica no meio da roda tentando agarrá-la com os pés ou com as mãos. Se este aluno conseguir pegar a bola, ele fica na roda e quem perdeu a bola vai para o centro tentar recuperá-la.

Podem-se fazer algumas variações também: a brincadeira pode ser feita sem a pessoa no meio, só com toques de bola, pode se fazer chute ao gol, tocando com diferentes partes do pé e quem repetir a parte do pé, no momento de tocar a bola, vai para o centro tentar agarrá-la.

- GOALBALL

Por que não ensinar um esporte que é praticado só por deficientes visuais também para as crianças que vêem? Dar essa oportunidade de vivência é muito válido para os educandos.

Segundo Camargo (2001), o Goalball é um esporte de equipe, inventado por um alemão e um austríaco, em 1946. Participam dois times com três jogadores em quadra. O jogo é baseado na percepção auditiva para a detecção da trajetória da bola e requer um trabalho em torno da orientação espacial. Todos os jogadores ficam vendados.

Para o trabalho com as crianças na escola, pode-se apresentar esse novo esporte e permitir que a aula possa ser um espaço de vivência do Goalball e de integração com as regras desse esporte, que, provavelmente, será novo para muitos educandos.

3 GINÁSTICA

Almeida (1995) e Matsui (1996) trazem inúmeras possibilidades de trabalho com a ginástica na escola. Almeida diz que a realização de movimentos com grande amplitude, a execução de elementos em equilíbrio estático e dinâmico, a conquista de explorar o próprio corpo em situações diversificadas e dominá-lo com segurança são caminhos existentes na Ginástica Artística ou Olímpica, que contribuem bastante para a vida da pessoa com e sem deficiência visual.

Existem diversos elementos da Ginástica Geral que também contribuem para essa vivência das dimensões da Ginástica na Escola.

- OS ROLAMENTOS

Em um colchonete, com as devidas medidas de segurança, podem-se ensinar:

> Rolamentos para frente;

> Rolamentos para trás;

> Rolamentos laterais e outras formas de rolar com o corpo no colchão.

- O AVIÃO

Em pé, ensinar a posição estendida (os braços estendidos acima da cabeça) com a utilização de um arco. Ainda com o arco em mãos, o apoio deverá ser realizado sobre uma das pernas, a outra deverá elevar-se para trás o mais alto possível e o tronco deve formar um ângulo

de aproximadamente 90° com a perna de apoio. Os braços vão à frente estendidos, segurando o arco à frente da cabeça.

Depois, pode-se brincar de pega-pega em duplas e uma das formas de se livrar, para não ser pego, é fazer o avião em duplas.

- A VELA

Com a coluna apoiada no chão, tentar elevar as pernas unidas e estendidas para cima, sem deixar a coluna sair totalmente do colchão. Trabalhar a extensão, na vela e a volta com a flexão das pernas.

Pode-se brincar de morto e vivo na posição de vela acesa ou apagada, ou seja, estendido ou flexionado.

- A CORDA BAMBA

Utilizando uma corda no chão, pede-se para as crianças imaginarem que são equilibristas e realizar as seguintes ações:

- > Caminhar sobre a corda de uma extremidade até a outra;
- > Caminhar com olhos fechados e imaginando estar a uma grande altura na corda bamba;
- > Caminhar de costas;
- > Caminhar em um pé só para frente depois para trás;
- > Utilizar o calcanhar para caminhar e depois só a ponta dos pés etc.

- BALANÇA, MAS NÃO CAI

Em duplas, como pés apoiados no chão, um da dupla tentará desequilibrar o outro, através do toque (com diferentes partes do corpo) e assim por diante. Depois, desta primeira tentativa de desequilíbrio, os dois estarão somente com um dos pés apoiados no chão e, assim, um da dupla novamente tentará provocar o desequilíbrio do companheiro. Este, por sua vez, tentará se equilibrar.

Nesta atividade, podem-se utilizar diferentes situações:

- > Com os dois braços para cima;
- > Com um pé só e o braço oposto para cima;
- > Segurando no joelho;
- > Com as mãos na cabeça etc.

4 JOGOS

Munster (1993) diz que:

“Os jogos e os brinquedos desempenham um papel fundamental na vida do homem, seja como um método ativo de educação ou simplesmente como um momento de lazer”.
(Munster, 1993)

Huizinga (1993) diz que o jogo nasce da vontade, jogar é buscar um prazer moral e espontâneo. Explica ainda que o jogo prepara o contato com a existência e todo jogo significa algo.

Abaixo, algumas sugestões para serem re-significadas de acordo com cada contexto escolar identificado:

- VESTINDO O ARCO

Nesta atividade, a idéia é de pular o arco, de forma similar ao pular a corda.

Antes disso, pode-se fazer diversas explorações de movimentos com o mesmo. Passando por dentro do arco, saindo deste, passando de um lado para o outro do corpo e depois, pular o arco como se o vestisse e o retirasse.

Pode-se fazer ainda uma grande roda, todos tem que estar de mãos dadas e o objetivo é passar o arco pela roda sem soltar as mãos.

- PEGA CORRENTE SONORO

É um pega-pega onde cada pessoa terá que fugir emitindo sons, para facilitar a localização. Nesta atividade, bem como em outras, é importante que a criança que não enxerga tenha a certeza de que não há obstáculos perigosos. Se houver, é necessário avisá-la para que ela possa “fugir” sem grandes riscos.

Neste pega-pega, o pegador que conseguir capturar o fugitivo transforma este em pegador também, e, juntos, com as mãos dadas, tentarão pegar os demais. Fugitivo e pegador emitem sons.

- BATATA-QUENTE

É um jogo de roda onde há um objeto que é passado de mão para mão com o objetivo de se livrar da “batata-quente”. Uma pessoa é escolhida para fechar os olhos e falar: “Batata quente, quente, quente, quente.... Queimou!” Ao ouvir o comando “queimou”, as pessoas param de passar o objeto e a pessoa queimada vai ser quem vai dar os comandos.

Neste jogo, uma adaptação interessante é utilizar algum objeto que faça barulho e com cores chamativas a fim de auxiliar tanto as crianças cegas, com o som, como as com baixa visão, com as cores.

- ESTAFETA DO TÚNEL

Nesta estafeta, as crianças devem se colocar em filas e o objetivo é que todos passem pelo “túnel humano”, ou seja, todos devem estar próximos e com as pernas afastadas, ao sinal do professor, o jogo é iniciado: o último da fila passa por baixo das pernas do colega até chegar ao início da fila; após sua chegada o penúltimo sairá e executará a mesma coisa até que todos passem pelo túnel.

- JOÃO BOBO

Essa é uma brincadeira que precisa de muito cuidado e confiança no próximo. A relação de companheirismo e empatia deve estar presente.

Em grupos pequenos, forma-se uma roda e uma pessoa no meio terá que manter seus pés fixos no chão e “soltar” o corpo para que os colegas dirijam o movimento vagarosamente para direita, esquerda, para frente para trás. A pessoa se comporta como o boneco “João bobo”.

Depois, é possível conversar com as crianças sobre as relações de confiança, do toque, de relaxamento e tensão do corpo etc.

- MAMÃE DA RUA

Neste jogo, tem-se uma rua imaginária, duas calçadas imaginárias também, a mamãe (pegador) e os filhos (fugitivos). O objetivo do jogo é atravessar de um lado para o outro sem que o pegador consiga alcançar os fugitivos.

As adaptações deste jogo não são muitas, somente alguns detalhes para que ele possa ficar interessante para a criança com deficiência visual também. As demarcações das limitações das calçadas podem ser feitas com barbante e fita adesiva. Pode-se contar a distância em passos de um lado a outro da calçada para que a criança faça um mapa mental do espaço. E cada criança pode emitir um som e um jeito característico de andar de um lado ao outro. Por exemplo, sou um filho macaco, logo emito sons parecidos com o do bicho e caminho de um lado para o outro como este animal o faz.

5 LUTAS

Um conteúdo que, na maioria das vezes, passa em branco na escola é o de “LUTAS”. Não por falta de tempo, mas, às vezes, por “medo” do profissional de Educação Física da escola.

Trabalhar com os educandos, tentando quebrar alguns paradigmas em torno das LUTAS, é fundamental. Almeida (1995) traz algumas reflexões a respeito disso e algumas estratégias para facilitar o trabalho com este conteúdo.

- INVENTANDO A LUTA

Nesta sugestão, colocamos a importância de, em um primeiro momento, trazer um relato histórico e trocar em uma roda da conversa algumas experiências, algumas histórias sobre as Lutas em geral. Em um segundo momento, traçar alguns pontos em comuns que as lutas possuem, a partir das respostas das crianças e do conhecimento do professor, como, por exemplo, os itens abaixo listados:

- Cumprimento inicial;
- Significado da mesma / respeito;
- Os símbolos / caracterizações;
- A luta em si;
- Cumprimento final;

Em um terceiro momento, a necessidade dos educandos de criar e representar a luta surgirá. Este é o espaço para que os próprios alunos criem, em duplas ou trios, sua própria luta. Assim, dividem-se os grupos de trabalho e aos poucos as crianças criam lutas próprias muito interessantes, com seus respectivos significados e símbolos.

Em um quarto momento, pode-se conversar sobre a experiência em outra roda de conversa e percebe-se o quanto é divertido e relevante para os educandos esta nova forma de se aprender e vivenciar um pouco sobre as lutas.

Cada série pode ter o seu devido aprofundamento da discussão sobre as Lutas, de acordo com as necessidades que estão inseridas no momento.

- ALGUMAS VIVÊNCIAS

Podem-se acrescentar vivências de lutas conhecidas tais como a Capoeira, o Karatê, o Kung-Fu, o Kendô, entre outras. No sentido de experimentar novos movimentos e conhecer o contexto histórico em que estas manifestações estão inseridas.

6 A BRINQUEDOTECA NA ESCOLA

“A criança cega demonstra uma clara tendência a se contentar com uma abordagem abstrata da realidade: parece mais à vontade para falar do que para agir; se não for estimulada a experimentar o mais diretamente possível os elementos do meio, ou se não lhe permitirmos ‘tocar em tudo’, a criança terá a sua disposição apenas dados verbais aproximativos e construirá para si mesma imagens mentais que não correspondem a realidade.” (Aufauvre, 1987)

Brincar, criar brinquedos, interagir com o espaço...

A partir dos estudos de Munster (1998), podemos perceber o quanto a brinquedoteca pode ser um espaço facilitador para o lúdico, um local onde a criança interage com os brinquedos e com o grupo.

Por que não permitir que as próprias crianças façam e criem brinquedos para essa brinquedoteca? Seria uma forma a mais de apropriação... E por que não permitir que esse espaço de construção de brinquedos faça parte de alguns momentos das aulas de Educação física na escola?

Alguns brinquedos podem ser criados tais como: jogo da velha com palitos de sorvete e argila, tabuleiro para a “corrida maluca” etc. Outros, podem ser adaptados para que se torne interessante também para as crianças cegas e com baixa visão: quebra cabeça tátil, dominó com texturas, entre outros.

As crianças podem contribuir muito na elaboração dessa brinquedoteca, construindo brinquedos e interagindo com os mesmos.

ENTÃO...



BRINCA COMIGO?

- Considerações finais -

O lúdico possui um papel fundamental nas aulas de Educação Física. Vê-se também, através das sugestões de atividades, que é possível contribuir bastante para as novas formas de linguagem da criança com deficiência visual.

As “experiências” com o lúdico podem ser extremamente significantes por serem, na maioria das vezes, coletivas e atingirem o indivíduo de qualquer etnia, posição social e faixa etária, principalmente crianças.

Assim, percebemos o quanto ensinar e aprender é gratificante.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ‘ver’ o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (Alves, 2000, p.7).

A necessidade de quebrar com o paradigma da Escola “Boca de Forno”⁷ é pertinente. Neste tipo de Escola, explicita-se a incapacidade de pensar em coisas diferentes, novos caminhos... Parafrazeando Alves (2000), neste mesmo tipo de Escola, fica-se então com um saber sedimentado que não nos deixa livres para assumir e vivenciar os riscos da **aventura do PENSAR.**

⁷ Brincadeira infantil que possui um refrão que diz: “Farão tudo o que seu mestre mandar? Sim faremos todos, faremos todos!”

No universo escolar, não há uma “receita mágica”. Não basta também aplicá-la quando a dificuldade surge. Os caminhos obscuros e incertos, muitas vezes, podem até levar a um outro lugar mais claro... Basta sempre lembrar que as mudanças se constroem de forma processual.

No entanto, segundo Freire (1996), é preciso ser coerente. Não adianta colocar um discurso competente se a ação pedagógica não se deixa atingir pelas mudanças. Temos ainda uma responsabilidade ética no exercício de nossa função de docentes. O autor enfatiza também que ao ensinar, aprendemos e ao aprender, ensinamos... O ensino, portanto, não depende exclusivamente do professor, assim como a aprendizagem não é algo apenas do aluno.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. (Freire, 1996, p.25)

O professor não é superior porque domina conhecimentos que o educando ainda não sabe, mas é, da mesma forma que o aluno, participante do processo similar da construção da aprendizagem. Nesse infinito processo de ensinar e aprender, essencial é ser: coerente, saber pesquisar, ter respeito com o próximo, ser crítico, aceitar o novo e acreditar lutando por mudanças melhores, ter bom senso, ser curioso e despertar curiosidade, ser humilde, saber escutar, ser esperançoso, ter alegria na alma e, dentre outros itens, finalmente o principal: acreditar na **EDUCAÇÃO COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO**.

O professor precisa estar disposto a ouvir, dialogar, debater, ser aberto para compreender seus alunos e compreender a relação entre liberdade e autoridade. Para **ser um professor realmente** é preciso acima de tudo **AMAR** tudo aquilo que se faz, dedicar-se de corpo e alma, ter a consciência que está lidando com **SERES HUMANOS** e sentir prazer na descoberta do outro bem como na sua própria descoberta a cada dia...

Conforme diz Soares (1996), com base nas palavras de Snyders, “a inteligência dos alunos não é um vaso que se tem de encher, mas é uma fogueira que é preciso manter acesa”. É preciso estar em chamas para incendiar...

A autora diz ainda que às vezes a escola se transforma em um “balde de água”, ou em um “esguicho”. Mas, se a escola pesar nessa relação de fogueira que precisa ser mantida acesa, diz que então poderá ser um sinal itinerário de cultura. E, assim, diz:

“Para isto é preciso o DESAFIO. Não se desafia a inteligência do aluno com a repetição do que ele já sabe ou com a reprodução superficial do que os da mídia oferecem, ou ainda, com o pronto atendimento do desejo da criança e do jovem. O desejo também é construído socialmente... gosta-se, em princípio, do que se conhece. Rejeita-se, em princípio, o desconhecido, o difícil, o elaborado. Papel da escola, da metodologia do ensino, do planejamento: organizar criativamente o conhecimento a ser tratado no tempo... produzir desafios com este desconhecido, arrancar alegria a cada conquista”.

(Soares, 1996, p. 6)

Ser professor é realmente um desafio e estou disposta a enfrentá-lo. E você?



“Como professor devo saber que SEM a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (Freire, 1996, p.95)

☞ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. J. G. de. *Estratégias para aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para deficientes visuais*. 1995. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ALVES, R. *A alegria de ensinar*. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2000.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUFAUVRE, M.-R. *Aprender a brincar, aprender a viver*. São Paulo: Manole, 1987.

BARTHES, R. O sedutor da escrita. Disponível em: <[http://www.terravista.pt/AguaAlto/2158/Barthes.htm](http://www.terraviva.pt/AguaAlto/2158/Barthes.htm)>. Acesso em: 30 out. 2002.

BLASCOVI-ASSIS, S. Deficiência mental e lazer. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Ijuí, v. 12, n.1, 2/3, p. 309-312, 1992.

BRASIL. *Constituição Brasileira*. 1988.

BATISTA, C. G.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In: NOVO, H. A.; MENANDRO, M. C. S. (Org.). *Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano*. Vitória: UFES / Programa de pós-graduação em psicologia / CAPES / PROIN, 2000.

BRUHNS, H. T. *A dinâmica lúdica*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAMARGO, W. X. C. O que é Goalball? Disponível em: <http://www.goalball.de/goalball_br.html> Acesso em: 28 nov. 2001.

CONDE, A. J. M. A criança portadora de deficiência visual usando seu corpo e descobrindo o mundo. In: MET/SNE. Lazer, atividades físicas e esportivas para portadores de deficiência. p. 135-176. Brasília: SNE, 2000.

_____. Roberto é meu aluno, ele é cego. Publicação eletrônica. [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <amenescal@ibcnet.org.br> em 2 nov. 2002.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1988.

FIGUEIREDO, V. M. C. de. *Um olhar fenomenológico para o corpo da pessoa portadora de deficiência visual que dança*. 1996. Monografia (Especialização em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, M. (Org.). *Deficiência Visual*. Brasília: MEC: Secretaria da Educação a Distância, 2000.

HATANAKA, M. O Olho e seus componentes. Disponível em: <<http://www.olhos.hpg.ig.com.br/subdir/anatomia.html>>. Acesso em: 13 set. 2002.

HERÁCLITO; CARMO, M. A. O. do. Acontecimento e educação. Disponível em: <<http://www.verbo21.com.br/arquivo/38ltx3.htm>>. Acesso em: 30 out. 2002.

HOLANDA, C. B. de. Chico Buarque: sua vida e algumas pérolas de seu cançãoiro. Disponível em: <<http://www.suigeneris.pro.br/buarque.htm>>. Acesso em: 30 out. 2002.

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

INTERNATIONAL BLIND SPORTS FEDERATION. *Regras de esportes para cegos*. España, 1993.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSEL, T. M. *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1997.

LABAN, R. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990.

_____. (Org.). *Lúdico, educação e Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 1999.

_____. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 2000.

MASINI, E. F. S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando profissionais especializados*. Brasília: CORDE, 1994.

MATSUI, R. *O equilíbrio na Ginástica Artística: experiências voltadas para pessoas portadoras de deficiência visual*. 1996. Monografia (Bacharelado em treinamento esportivo em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. *Deficiente visual no contexto escolar: a viabilização da Educação Física*. 1997. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MUNSTER, M. de A. van. *Jogos e brinquedos adaptados a portadores de deficiência visual*. 1993. Monografia (Especialização em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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

_____, M. de A. van.; ALMEIDA, J. J. G. A criança portadora de deficiência visual na brinquedoteca. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. *Anais...* CBCE: UNICAMP, 2001.

OLIVEIRA, R. C. de S.; KARA-JOSÉ, N. ; SAMPAIO, M. W. *Entendendo a baixa visão: orientação aos professores*. Brasília: MEC: Secretaria da Educação Especial, 2000.

OLIVIER, G. G. de F. *Lúdico e escola, entre a obrigação e o prazer*. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). *Lúdico, educação e Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 1999.

PERRONE-MOISÉS, L. Disponível em: <<http://www.companhiadasletras.com.br/>>. Acesso em: 30 out. 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O deficiente visual na classe comum*. São Paulo: SE/CENP, 1993.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, D. A. M. da. *Reflexões sobre o surgimento do sentimento de infância, o lúdico e a pré-escola*. 1999. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, P. H. da. Olho vivo. Disponível em: <<http://www.geocities.yahoo.com.br/fotopedro/>>. Acesso em: 15 mar. 2002.

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, W. W. *Educação Física e esporte: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992.

BIBLIOGRAFIA

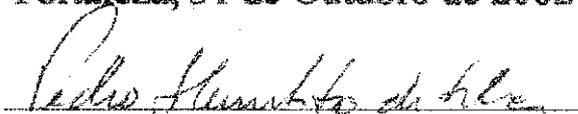
- ALMEIDA, P. N. de. *Dinâmica lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1974.
- ARAÚJO, P. F. de. *A Educação Física para pessoas portadoras de deficiências: nas instituições especializadas de Campinas*. Campinas: Unicamp, 1999.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- DAMAZIO, R. L. *O que é criança?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FRIEDMANN, A. *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1998.
- FRIEDMANN, A. et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta, 1992.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. E. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO, 2002.
- SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- STAINBACK, S. e STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXO

AUTORIZAÇÃO

Autorizo Carolina Reis da Silveira a utilizar as imagens de minha autoria constantes da exposição intitulada OLHO VIVO, onde são retratadas pessoas portadoras de deficiência visual, exclusivamente para ilustração de sua monografia de final de curso de Educação Física na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com as condições de que seja citado o crédito do autor e que não haja qualquer utilização comercial/financeira das referidas imagens.

Fortaleza, 31 de Outubro de 2002


Pedro Humberto da Silva