

O BRINCAR PARA CRIANÇAS CEGAS

PLAYING FOR BLIND CHILDREN

JUGAR PARA NIÑOS CIEGOS

Aimée Lima Costa ¹
Laura Emmanuela Lima Costa ²
Rudval Souza da Silva ³
Aline Lima Castro dos Anjos ⁴

Manuscrito recebido em: 04 de fevereiro de 2021.

Aprovado em: 18 de setembro de 2021.

Publicado em: 08 de outubro de 2021.

Resumo

O tema deste artigo é o brincar para as crianças cegas. A convivência social de crianças com deficiência sempre foi difícil, algumas vezes por desconhecimento ou desinteresse em descobrir formas de adaptar as brincadeiras. Dessa forma, embora o brincar seja um direito garantido por lei para todas as crianças, grande parte daquelas que apresentam deficiência visual e outras deficiências são excluídas desses momentos. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar um projeto de intervenção para uso de jogos adaptados para crianças com deficiência visual. Esta proposta fundamenta-se na oferta de jogos e brincadeiras como roda; meu mestre mandou; o que é o que é? Para tanto, serão necessárias salas de aula equipadas com materiais direcionados a crianças cegas, tais como bola de guizo, cordões, Material Dourado e piso tátil. Optamos pela avaliação qualitativa e contínua, por levar em consideração o que as crianças apreendem dos conceitos trabalhados enquanto participam dos jogos e brincadeiras.

Palavras-chave: Jogos infantis; Cegueira; Criança.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa GEFEL do Curso de Educação Física.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1627-6776>

E-mail: aimelcosta@gmail.com

² Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia. Professora na Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa GEFEL do Curso de Educação Física e Pesquisadora no grupo GEPEFA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2920-9567>

Contato: manuela.jacobina@gmail.com

³ Doutor em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia. Professor no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Federal da Bahia e Mestrado Profissional em Saúde Coletiva da Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisas sobre o Cuidado em Enfermagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7991-8804>

Contato: pgenfunebcampus7@gmail.com

⁴ Especialista em Gestão em Saúde Coletiva pela Universidade Cândido Mendes. Integrante do Grupo de Pesquisa GEFEL.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5157-5013>

Contato: alinelc18@gmail.com

Abstract

The subject of this article is play for blind children. The social interaction of children with disabilities has always been difficult, sometimes due to lack of knowledge or lack of interest in finding ways to adapt the games. Thus, although playing is a right guaranteed by law for all children, a large part of those with visual impairment and other disabilities are excluded from these moments. Thus, the aim of this article is to present an intervention project for the use of adapted games for children with visual impairment. This proposal is based on the offer of games and games as a wheel; my master ordered; what is what is it? For this purpose, classrooms equipped with materials aimed at blind children will be needed, such as a rattle ball, strings, Golden Material and tactile flooring. We opted for qualitative and continuous assessment, as it takes into account what children learn from the concepts worked on while participating in games and games.

Key-words: Children's games; Blindness; Child.

Resumen

El tema de este artículo es el juego para niños ciegos. La interacción social de los niños con discapacidad siempre ha sido difícil, en ocasiones por desconocimiento o falta de interés en encontrar formas de adaptar los juegos. Así, si bien el juego es un derecho garantizado por la ley para todos los niños, una gran parte de las personas con discapacidad visual y otras discapacidades quedan excluidas de estos momentos. Así, el objetivo de este artículo es presentar un proyecto de intervención para el uso de juegos adaptados para niños con discapacidad visual. Esta propuesta se basa en la oferta de juegos y juegos a modo de rueda; ordenó mi amo; que es que es Para ello se necesitarán aulas equipadas con materiales dirigidos a niños ciegos, como sonajero, cuerdas, Material Dorado y suelo táctil. Optamos por la evaluación cualitativa y continua, ya que tiene en cuenta lo que los niños aprenden de los conceptos trabajados mientras participan en juegos y juegos.

Palabras llave: Juegos infantiles; Ceguera; Niño.

Introdução

Em muitas situações, duvidamos da capacidade de aprendizagem do ser humano diante de um determinado objeto do conhecimento (FARIAS; MAIA, OLIVEIRA, 2019). Em se tratando de crianças com deficiência visual, essas dúvidas são ainda mais frequentes.

Segundo Godoy (2000 apud ALMEIDA; TAVARES, 2009), deficiência é a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. É todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade das pessoas e prejudica sua locomoção, coordenação de movimento, fala, compreensão de informações, orientação espacial ou percepção e contato com as outras pessoas.

É considerada pessoa com deficiência uma pessoa por uma incapacidade ou limitação no ato de “ver”. As pessoas que possuem acuidade visual entre 20/200 e 20/70 são consideradas deficientes visuais do grupo de visão subnormal ou visão reduzida. Portanto, segundo a Organização Mundial da Saúde, uma pessoa é cega quando apresenta acuidade de 20/200, ou 0,1 no melhor olho, após máxima correção óptica ou quando, segundo Cruickshank e Johnson (1983), apresenta no seu campo visual ângulo inferior a 20 graus (MIRANDA; QUADROS; SILVA, 2011; CAIADO, 2007).

O mundo é visuocêntrico. O olhar consegue captar a maior parte dos estímulos que chegam ao nosso cérebro. Ao longo da história do conhecimento humano, existe um esforço para associar "o conhecer" à visão. A filosofia engendrou a ideia, em seus primórdios como "os olhos são o espelho da alma". Existem inúmeros vídeos, documentários e frases que repetem isto. Deficiência visual é a limitação física de VER, a psicanálise tenta discutir o "olhar" e o "ver" como algo que se distinguem, a física estuda a óptica, que olha a luz com o raio luminoso de cor, reflexo, brilho. O olhar enquanto sinônimo de conhecer? Onde falta o olho que vê, aparece o olhar? O olhar enquanto percepção?

A deficiência visual também pode ser entendida como alguém com limites de possibilidades de apreensão do mundo externo, seu entorno, com falhas quanto a profundidade, contorno, cores, espaço, que podem interferir no seu desenvolvimento neuro-psíquico e motor. Sua capacidade de apreensão do mundo pode estar prejudicada. Contudo as pessoas mudam este quadro quando são acompanhadas pela família, pelos professores e/ou equipe multidisciplinar de saúde (QUINET, 2004).

Mas o conhecer pode ser apreendido por outros sistemas como o tátil cinestésico, o complexo sistema somato-sensitivo pode ser utilizado, não só como compensação pela falta do olho funcional mas por ser um sistema de extrema e ampla complexidade e que auxilia o cego a estruturar seus esquemas neuro psíquicos, mudando o seu estado de incompletude, que pelo cego pode não ser percebida e sim pelo seu entorno (QUINET, 2004).

Sempre foi difícil a convivência social das pessoas com deficiência. Antigamente, elas não podiam sequer estudar na mesma classe que as demais. Atualmente, embora a realidade seja diferente e avanços tenham sido conquistados, muitas escolas ainda optam por adotar uma proposta de integração, em vez de inclusão.

Por não saberem adaptar ou preferirem não ter o trabalho de adaptar as brincadeiras, muitas crianças com deficiência visual e outras deficiências são excluídas das brincadeiras, ainda que o brincar seja, por lei, um direito garantido para todas nesta fase da vida.

Na língua portuguesa, ação lúdica infantil é caracterizada pelos verbos brincar e jogar, sendo que brincar indica atividade lúdica não estruturada, e jogar, atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos (CORDAZZO; VIEIRA, 2007). Podemos dizer que se trata de uma ação inata da criança, pois, através de jogos e brincadeiras, ela tem a possibilidade de desenvolver certas habilidades que não poderiam ser desenvolvidas de outra forma.

Silva (2016) elenca algumas medidas capazes de estimular que as famílias e os professores brinquem com crianças com deficiência visual, no intuito de garantir o direito e a diversão. As sugestões incluem usar toques e voz suaves durante a comunicação, aproximando a face do rosto da face da criança, a fim de que ela possa percebê-lo e tocá-lo, e jogos com bola, preferencialmente com guizo ou, se isso não for possível, envolvendo-a com saco plástico para que faça barulho enquanto se desloca.

A consciência de que brincar é um direito humano garantido a toda e qualquer criança e adolescente por leis é fundamental. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), brincar inclui o direito à liberdade.

Assim, a escolha deste tema se deu pela busca de compreender como se processa o brincar das crianças cegas, tendo em vista a importância desta atividade para o desenvolvimento infantil. Ademais, os resultados aqui apresentados são apoiados na vivência da primeira autora deste manuscrito, que é cega congênita, e poderão auxiliá-la na construção de sua identidade como pedagoga.

Ao longo deste estudo, foram considerados os seguintes questionamentos: Como se processa o brincar com as crianças cegas ou com baixa visão? Quais brinquedos são mais utilizados e/ou adaptados para as crianças cegas e com baixa visão?

O objetivo da pesquisa é apresentar um projeto de intervenção para uso de jogos adaptados para crianças com deficiência visual. Os conteúdos trabalhados incluem brincadeiras, brinquedos e jogos adaptados. A referência básica de jogos e brincadeiras utilizada foi Silva (2016), a qual apresenta diversos jogos, brinquedos e brincadeiras direcionados a este público.

A proposta do projeto de intervenção gira em torno da oferta de jogos e brincadeiras como brincadeiras de roda; meu mestre mandou; o que é, o que é? Para tanto, serão necessárias salas de aula equipadas com materiais direcionados a crianças cegas, tais como bola de guizo, cordões, Material Dourado e piso tátil, os quais serão detalhados na sequência. Optamos pela avaliação qualitativa e contínua, por levar em consideração o que as crianças apreendem dos conceitos trabalhados enquanto participam de jogos e brincadeiras.

Heymeyer e Ganen (2004) definem a idade cronológica da criança com base na seguinte divisão: bebês: de 0 a 2 anos de idade, aproximadamente; pequerrucho: entre 2 e 6 anos, aproximadamente; crianças maiores: entre 6 e 12 anos, aproximadamente.

Nesta proposta, serão consideradas crianças de 2 a 6 anos, fase considerada por Heymeyer e Ganen (2004) como pequerrucho. Ressaltamos que a criança desta faixa etária se encontra, em um primeiro momento, no estágio pré-operatório, o qual, segundo Piaget (1978 apud TERRA, 2018), delimita a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório e o aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, a emergência da linguagem. Este é um aspecto importante na ação do jogo e da brincadeira, pois, através deles, como nos diz Piaget (1978 apud TERRA, 2018), a criança tem a possibilidade de desenvolver a linguagem.

Desenvolvimento

O processo do brincar engloba diversas dimensões da criança. No ato da brincadeira, ela pode ser capaz de desenvolver habilidades que não poderiam ser desenvolvidas de outra forma.

Os jogos, os brinquedos e os materiais são analisados de acordo com o grau de interferência nas estruturas individuais do saber (BARBOSA, 1997). O brincar e o jogar foram assumindo papéis cada vez mais próximos do que conhecemos hoje, pela crescente tendência de racionalização, principalmente das sociedades ocidentais, tornando-se objeto destinado a um público-alvo, com um fim em si mesmo (VOLPATO, 2002).

Cordazzo e Vieira (2007) trazem Biscoli (2005), que diferencia o brincar do jogar pelo estabelecimento de regras prévias. “A brincadeira é a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica. Utiliza-se do brinquedo, mas ambos se distinguem” (BISCOLI, 2005; p. 25 apud CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

A brincadeira se destaca por propiciar condições na relação social, pois é uma atividade naturalmente buscada pelas crianças e de fundamental importância para o desenvolvimento infantil (SOUZA; BATISTA, 2008). Isso corrobora o assinalado por Vygotsky (1978/1991, apud SOUZA; BATISTA, 2008), ao afirmar que a criança se desenvolve essencialmente através da atividade de brinquedo.

Cordazzo e Vieira (2007) apresentam a definição de brinquedo trazida por Kishimoto (1994), que conceitua o brinquedo como o objeto suporte da brincadeira, cujo objetivo é estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade. A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

O brincar é uma das principais atividades das crianças. Segundo Silva (2016) e Ruiz e Batista (2014), é de suma importância para seu desenvolvimento, pois, por meio dela, trabalham suas potencialidades, limitações, habilidades sociais, afetivas, físicas e cognitivas.

As brincadeiras também são formas de comunicação, pois favorecem a expressão de sentimentos como alegrias, medos, tristeza satisfação, dando aos pais e até mesmo aos educadores a possibilidade de perceber se há algo de errado ou se as crianças estão vivenciando algum conflito externo ou interno (CORDAZZO; VIEIRA, 2007). Através do brincar, elas representam as situações vivenciadas como sendo boas ou ruins.

Quando brinca, a criança constrói e reconstrói simbolicamente sua realidade e recria o que já existe. Porém, esse brincar, criativo e imaginário, enquanto forma infantil de conhecer o mundo e de se apropriar do que é real, está sendo ameaçado pela falta de compreensão dessa necessidade no ambiente escolar, já que a escola desvaloriza a brincadeira de faz-de-conta (VOLPATO, 2002).

Apesar de dentro do sistema de ensino a educação infantil, ou a pré-escola como também é chamada por alguns autores, ser um dos poucos lugares onde o lúdico ainda é visto como apropriado, ou mesmo "inerente" ou "natural" (BARBOSA, 1997), o processo de ensino-aprendizagem, na prática, tem se revelado uma ferramenta que automatiza o aluno a crescer e tornar-se um adulto a partir de suas experiências na idade infantil. As brincadeiras na Educação Infantil são promotoras do desenvolvimento da criança, quando assume um caráter relativamente livre (RUIZ; BATISTA, 2014).

De acordo com Souza e Batista (2008), o jogo e a brincadeira são importantes na interação entre crianças no processo de desenvolvimento infantil. Todavia, em se tratando de crianças com necessidades especiais, há o risco desse processo ser desfavorecido pelas reduzidas oportunidades de interação, ainda que essas crianças sejam capazes de realizar tais atividades quando oferecidas de acordo com as suas necessidades.

Ainda segundo esses autores, durante as atividades lúdicas, é estabelecido um vínculo entre a realidade e fantasia, o que auxilia no desenvolvimento cerebral, na formação da linguagem verbal e não verbal e nos aspectos cognitivos e motores. Ademais, tal vínculo estimula a percepção sensorial, aprimora a progressão da autonomia e identidade e potencializa a memória, a concentração, a imaginação e as demais áreas da personalidade humana responsáveis pela formação do caráter.

Para Cunha (1994 apud PORTAL EDUCAÇÃO, 2018), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças:

Porque é bom, é gostoso e dá felicidade, e ser feliz é estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente; Porque é brincando que a criança se desenvolve, exercitando suas potencialidades; Porque, brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem pressão ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento; Porque, brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo; Porque, brincando, aprende a participar das atividades, gratuitamente, pelo prazer de brincar, sem visar recompensa ou temer castigo, mas adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo alguma coisa inteligente e criativa; Porque, brincando, prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite; Porque, brincando, a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida (CUNHA, 1994, p. 11, citada por PORTAL EDUCAÇÃO, 2018).

Sendo assim, fica claro que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Durante as brincadeiras, consideramos que qualquer criança, independentemente de suas limitações, desenvolve sua personalidade e excita funções fundamentais para o seu desenvolvimento. Entretanto, apesar do brincar ser importante e um direito de todas as crianças, nem todas, inclusive aquelas com necessidades especiais, usufruem deste direito. Por ausência de condições financeiras, algumas deixam de brincar para trabalhar precocemente e outras, por apresentarem alguma deficiência, são excluídas de brincadeiras não adaptadas para sua limitação.

Todas as crianças têm que ser estimuladas, pois é por meio do brincar que liberam a imaginação e exercitam a criatividade e a capacidade de reinventar o mundo. Isso favorece um desenvolvimento harmonioso durante sua infância e no seu desabrochar como ser humano.

Por este motivo, ou seja, reconhecendo a importância desta atividade para o desenvolvimento infantil, educadores têm valorizado a avaliação funcional da visão, realizada pelo professor, com a finalidade de complementar a avaliação clínica. Esta avaliação com fins educacionais consiste na observação criteriosa da capacidade visual da criança, revelando os possíveis recursos por ela utilizados para aproveitamento

de seu resíduo visual. Trata-se de uma forma de avaliação que privilegia os aspectos qualitativos.

Com base nesse inventário de informações, o professor pode elaborar um programa educacional mais adequado a cada indivíduo. As representantes mais expressivas desta conduta educacional do Trabalho de avaliação funcional da visão são as doutoras Eleonora Faye (1972) e Natalie Barraga (1985) (MIRANDA; QUADROS; SILVA, 2011).

No Brasil, os educadores, profissionais da área e órgãos oficiais, como o Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP-BRASIL-1995) e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Departamento de Educação Especial (SEED/DEE-PARANÁ-1994), também adotaram tais concepções, como orientadoras no atendimento das pessoas deficientes visuais com visão subnormal.

Historicamente, a cegueira sempre preocupou a humanidade. Segundo Hugonnier e Clayette (1989 apud MIRANDA, 2008), são diferentes os sentimentos que movem os homens no tratamento da pessoa cega. Compaixão, temor ou admiração misturam-se ao longo dos tempos. O próprio Homero, que era cego e viveu na Antiguidade, ainda hoje é celebrado por seus poemas sobre a História do Mundo como a *Ilíada* e a *Odisseia* (MIRANDA, 2008).

Amiralian (1997 apud MIRANDA, 2008) destaca também as diferentes maneiras como a pessoa cega foi e é vista nas diferentes culturas. Uma delas é a visão do cego com poderes sobrenaturais, possuidor de dons divinos e misteriosos. A autora trabalha esta temática de forma interessante, enfocando as diversas concepções e abordagens a respeito das pessoas com cegueira. Síria, Jerusalém e França, nos séculos V, VII, X, XI e XII, foram precursores em providenciar assistência e alojamento aos cegos, com a fundação de asilos e lares (MIRANDA, 2008).

Segundo a autora, a ideia de ensinar-lhes um ofício e reintegrá-los à sociedade foi desenvolvida por Valentin Hauy, em 1784, com a fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris. Em 1825, Luis Braille, aluno e depois professor do referido Instituto, encarregou-se de elaborar um sistema de escrita baseado nos pontos em relevo, perceptíveis ao tato. Este sistema consiste em uma pequena cela composta de seis pontos,

cuja combinação permite a codificação das letras do alfabeto, dos numerais, da pontuação e dos sinais matemáticos.

Dessa maneira, a escolarização dos cegos foi facilitada e, aos poucos, expandiu-se. Porém, somente em 1911, na Alemanha, foi fundada a primeira classe para atender aos amblíopes. Mais tarde, na França, também foi criada uma classe com o objetivo de oportunizar escolarização e formação profissional aos deficientes visuais, diferentemente do atendimento ofertado para os cegos. Sabe-se que uma boa parte das informações que chegam ao conhecimento do ser humano são transmitidas pelo canal visual (MIRANDA, 2008).

A visão é o sentido responsável pela captação de estímulos e projeções espaciais, facilitando a vida do homem no relacionamento com seus semelhantes. Através da visão, as pessoas podem identificar objetos, distinguir cores, formas, tamanhos, distâncias, gestos e signos, além de ter noções de luminosidade. Certas habilidades como observar, comparar, seguir modelo, deduzir, interpretar e até mesmo controlar são mais favoravelmente desenvolvidas com a ajuda dos canais visuais, como exemplifica Ferrel (1999, p.15 apud MIRANDA, 2008):

[...] quando você enxerga bem, vê, o tempo todo, o que acontece a seu redor. Se quiser, pode fechar seus olhos no momento que desejar não vê. Com a visão você tem o controle de tudo. Entretanto, quando não vê bem, a história é diferente.

Assim, uma pessoa desprovida da capacidade visual tem que lidar com uma gama de obstáculos que poderão afetar seu desenvolvimento psicomotor, intelectual e socioemocional, se não receber atendimento especializado tão logo seja detectado seu problema. A experiência educacional com as pessoas com deficiência visual tem mostrado o quanto elas se beneficiam de um trabalho bem planejado e consistente, voltado para o desenvolvimento de áreas comprometidas pela falta de visão. A educação especial dispõe de metodologias específicas que ajudam o aluno com deficiência visual a desenvolver-se e viver integrado no seu meio social.

A educação inclusiva projeta a escola como um espaço de todos, sem distinções, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, demonstram as ideias livremente, participam das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos são normais pelas suas diferenças!

Não é fácil e rápida a adoção dessas novas práticas, pois depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Então, a Educação Inclusiva, e diferentemente da Educação Tradicional, na qual todos os alunos precisavam se adaptar a ela, chega estabelecendo um novo modelo, no qual a escola é que precisa se adaptar às necessidades e especificidades do aluno, buscando além de sua permanência neste ambiente, seu máximo desenvolvimento.

Atualmente, o desafio da escola é trabalhar com a diversidade das deficiências, na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, na educação inclusiva, devem se preparar para o desafio de oferecer uma educação com qualidade para todos os seus alunos. Considerando que cada aluno apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e importantes, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio das escolas inclusivas é trabalhar na perspectiva de eliminar qualquer tipo de preconceito e exclusão.

Todavia, não podemos, com isso, atribuir exclusivamente aos professores o papel de responsáveis por essa virada educacional. Para a instituição de políticas públicas educacionais, precisamos reconhecer as contribuições daqueles que vivenciam cotidianamente as questões trazidas pelos educandos para o contexto da sala de aula, ou seja, os educadores.

Para tanto, necessitamos nos sentir implicados, incomodados com os processos que segregam e excluem os alunos do contexto e do convívio escolar. Refletir a respeito de uma escola emancipatória, no sentido proposto por Paulo Freire, não exclui nem hierarquiza sujeitos, porém, busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos.

A diferença entre a escola dos diferentes para a escola das diferenças demanda conhecimento, determinação e decisão. As propostas de mudança variam e dependem de disposição, discussões, estudos e gestões democráticas das escolas, que favoreçam essa mudança.

As atitudes excludentes têm suas raízes na história dos Conceitos que definem as práticas da educação especial, sob uma tendência médica que nos leva à aproximação do estudo e do tratamento de uma série de incapacitações com um fato decorrente meramente do aspecto orgânico, pouco ou nada visto numa perspectiva social. Os educadores parecem alienados quanto ao que temos desenvolvido com nossos estudos e naturalizam a exclusão, que assim nada passa a ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal.

Quando se trata de crianças com necessidades especiais, as questões relacionadas à interação social se tornam ainda mais importantes, já que, por possuírem algumas limitações, são frequentemente consideradas incapazes de participar e contribuir nas atividades em grupo. Desse modo, não raro, são isoladas do contato com parceiros e têm suas interações restritas à relação com o adulto. Esse isolamento pode ocorrer nas relações com parentes e vizinhos, na escola e nas relações de caráter terapêutico (SOUZA; BATISTA, 2008).

Segundo Caiado (2007), analisar as possibilidades que o aluno cego tem para estudar no ensino regular exige a reflexão sobre algumas das práticas pedagógicas que, historicamente, têm sido construídas na educação da pessoa deficiente visual. As práticas pedagógicas revelam as concepções que o educador tem sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação e sobre o aluno deficiente. Demonstram, também, suas concepções sobre o conceito de deficiência e educação especial, embora nem sempre o educador tenha consciência das concepções fundamentais em seu trabalho.

A vivência do jogo, na própria formação do professor e em sua vida afetiva e intelectual de adulto, auxilia a reconhecer as diversas formas de entender o ambiente educacional. Moura (1996, p. 74, apud BARBOSA, 1997, p. 404) nos apresenta uma concepção relevante com relação a jogo ao nos dizer que ele, “[...] em uma proposta

educativa, nunca pode estar dissociado ‘do conjunto de elementos presentes no ato de ensinar’”, e, também, ao destacar a importância do jogar e os seus diferentes usos e vínculos com concepções de aprendizagem.

Para Vygotsky (1995 apud CAIADO, 2003), a evolução histórica da concepção de deficiência visual compreende três estágios principais. Um deles é o período místico, que inclui a Antiguidade, a Idade Média e uma parte da Sociedade Moderna. No imaginário das pessoas destas épocas, a cegueira era considerada ou uma grande desgraça ou um dom extraordinário. O outro é o período biológico ingênuo, característico do Iluminismo. Neste período, o homem é o centro das atenções e não há mais motivos para acreditar em misticismos, pois ele é livre de um destino predeterminado, e necessita ser esclarecido para que a sociedade cresça e possa evoluir. O último período considerado por Vygotsky (1995 apud CAIADO, 2003) é o científico. Aqui, o homem não é apenas um indivíduo biológico. Ele também é social e histórico, e é a partir das relações entre os homens e a natureza que ele internaliza conhecimentos.

Ao analisar o dito anteriormente, podemos dizer que o pedagogo, ao oferecer atividades e brincadeiras para crianças com deficiência visual, deve considerar as possibilidades dispostas para apoiá-lo nesta prática. Ele, sozinho, não consegue atuar com maestria, pois necessita do apoio de toda a comunidade escolar e externa para alcançar o propósito ao qual se dispôs quando escolheu ser pedagogo: contribuir para o crescimento social.

O brincar é um direito de todas as crianças, inclusive, claro, daquelas com deficiência. A brincadeira é um instrumento indispensável da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares.

Segundo Ruiz e Batista (2014), situações de brincadeira na fase da Educação Infantil são promotoras do desenvolvimento da criança, quando assumem um caráter relativamente livre. Todavia, quando se trata de crianças com deficiência, principalmente com deficiência visual, essa atividade pode ser prejudicada, pois apresentam potencialidades, mas, também, encontram barreiras nas relações com o ambiente e com o outro, o que dificulta seu pleno desenvolvimento.

Outro aspecto importante a ser considerado é a inclusão de crianças com deficiência visual. Segundo Stainback e Stainback (1999), incluir alunos com deficiências eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola como uma comunidade: seus limites, os benefícios para seus membros, seus relacionamentos internos e externos e suas histórias.

Apesar dos frequentes obstáculos, é importante que o pedagogo insista em ações que possibilitem a inclusão de alunos com deficiência visual, buscando o auxílio da escola, do Estado, dos pais e também dos outros alunos que não apresentam deficiência.

Diante do exposto, consideramos premente ampliar a compreensão das relações entre crianças com deficiência visual, o ambiente e o outro, pois, dependendo da forma como forem conduzidas as situações de brincadeiras, o desenvolvimento dessa criança pode ser prejudicado. As boas relações estabelecidas no ambiente escolar por meio de brincadeiras possíveis para crianças com deficiência, particularmente com deficiência visual, podem tornar a fase da Educação Infantil um momento mais inclusivo para esses alunos.

Assim, buscamos neste estudo contribuir para este propósito de favorecer o brincar e, por conseguinte, o desenvolvimento de crianças cegas. Para tanto, propomos um projeto de intervenção para uso de jogos adaptados para crianças com deficiência visual.

Processo de desenvolvimento do projeto de ensino

Segue a descrição detalhada do projeto de ensino direcionado a crianças com deficiência visual entre 2 e 6 anos para as quais serão oferecidos diversos jogos, brinquedos e brincadeiras.

Tema do projeto

A proposta do projeto gira em torno do tema **O brincar para as crianças cegas** e direcionará atividades para crianças entre 2 e 6 anos de idade, consideradas por Heymeyer e Ganen (2004) como pequerruchos.

Justificativa

A escolha desse tema foi motivada pela busca de compreender como se processa o brincar das crianças cegas. Para tanto, consideramos a vivência da primeira autora deste manuscrito, que é cega congênita e experienciou, desde cedo, situações de exclusão. Em um processo de ajuda recíproca, a elaboração deste manuscrito auxiliará na construção de sua identidade como pedagoga, com benefícios igualmente importantes para o desenvolvimento de crianças cegas.

Desde sua inclusão escolar, a autora vivenciou a exclusão durante os jogos e brincadeiras realizados por sua professora, por não serem adaptados a pessoas como ela, que não conseguem enxergar. A família incentivou a escola e, conseqüentemente, os professores, a desenvolverem atividades que propiciassem a participação da autora nas brincadeiras e jogos.

Especialmente no caso deste estudo, a motivação, portanto, também se baseia na possibilidade de oferecer à comunidade a experiência de uma pedagoga local para trabalharem e desenvolverem jogos, brinquedos e brincadeiras para crianças com deficiência visual, no intuito de diminuir a distância entre as crianças que enxergam e as que pouco ou nada enxergam.

Problematização

A vivência de uma das autoras suscitou importantes questionamentos que nortearam este estudo: Como se processa o brincar com as crianças cegas ou com baixa visão? Quais brinquedos são mais utilizados e ou adaptados para as crianças cegas e com baixa visão? Esses questionamentos também fazem parte do universo atual de professores e escolas distribuídos pelo território nacional, e constituem objeto desta pesquisa.

Objetivos

O objetivo geral do projeto é descrever como as crianças cegas brincam, bem como as brincadeiras e jogos mais frequentes adaptados à condição da cegueira, e sua importância no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança.

Os objetivos específicos são propor jogos e brincadeiras que utilizem objetos direcionados a crianças com deficiência visual congênita ou adquirida; desenvolver brincadeiras junto a crianças cegas que possibilitem a sua inclusão; identificar, a partir dos jogos, as dificuldades mais frequentemente enfrentadas por crianças com deficiência visual durante a realização dos jogos e brincadeiras.

Conteúdos

Os conteúdos são jogos, brinquedos e brincadeiras, todos direcionados a crianças em condição de cegueira ou com baixa visão. Os jogos e brinquedos também poderão ser construídos com o propósito de servir como instrumento das brincadeiras.

Processo de desenvolvimento

O projeto será desenvolvido a partir da oferta de jogos e brincadeiras dos seguintes jogos e brincadeiras:

1. Brincadeiras de rimas (A Centopeia – Marina Colasanti Pontinho de Vista – Pedro Bandeira);
2. O que é, o que é?
3. Jogos com blocos de construção;
4. Jogo da velha adaptado;
5. Jogo da memória tátil;
6. Estátua;
7. Passa anel;
8. Centopeia;

- 9. Telefone sem fio;
- 10. Contação de histórias.

Tempo para a realização do projeto

O tempo previsto para a realização de cada atividade está descrito no cronograma abaixo:

Quadro 01 – Distribuição de tempo para realização das atividades.

Atividade/conteúdo	Duração	Recursos
Rima: A Centopeia – Marina Colasanti Contação de história: história do Pinóquio.	4 horas	Livro em Braille
Rima: Pontinho de Vista – Pedro Bandeira Contação de história: O patinho feio	4 horas	Livro em Braille
O que é o que é: partes do corpo Contação de história: os três porquinhos	4 horas	Livro em Braille
Jogo da velha adaptado Jogos com blocos de construção Contação de história: João e Maria	4 horas	EVA em tiras, círculos e quadrados Blocos de construção Livro em Braille
Telefone sem fio Contação de história: história da Chapeuzinho Vermelho	4 horas	Livro em Braille
Total		20 horas

Fonte: Autoria própria (2021).

Recursos humanos e materiais

Para aplicação do projeto de ensino, será necessária a presença, quando possível e a depender das condições da escola, de um pedagogo e de um auxiliar, para que as crianças sejam acompanhadas durante o desenvolvimento das atividades. Como serão crianças entre 2 e 6 anos, é importante que a instituição escolar ofereça o recurso humano ideal para alcance dos objetivos do projeto.

Com relação aos materiais, serão necessários:

- Blocos de construção;
- EVA;
- Som;
- Livros de histórias em Braille;
- Música.

Avaliação

Será realizada de forma qualitativa e contínua, levando em consideração o que as crianças apreenderem dos conceitos trabalhados durante sua participação nos jogos e brincadeiras.

Segundo Demo (2008), aspectos como convivência participativa dos alunos e adequação política do material didático são alguns dos horizontes acessíveis a uma avaliação qualitativa.

Considerações Finais

Diante do exposto no decorrer deste trabalho, concluímos que o brincar, além de ser um direito humano garantido por lei, inclui o direito à liberdade. Ao escolher este tema, buscamos compreender como ocorre o brincar das crianças com deficiência visual.

Mediante a implementação da proposta aqui apresentada, pretendemos responder aos questionamentos inicialmente citados, a fim de alcançar o objetivo de descrever como as crianças cegas de 2 a 6 anos brincam e quais são as brincadeiras mais frequentes e adaptadas a esta condição de cegueira. Para tanto, utilizaremos como ferramenta jogos, brinquedos e brincadeiras adaptados ou direcionados a essas crianças.

Ressaltamos a importância de que os recursos sejam disponibilizados para a realização do plano, principalmente porque a avaliação utilizará um processo qualitativo e contínuo, que necessitará dos recursos descritos no texto.

Como o público-alvo das atividades serão crianças entre 2 e 6 anos, a escola com oferta de classe para esta faixa etária e que irá oferecer seu espaço e recursos para a realização deste plano deverá apoiar o pedagogo na sua aplicação, considerando as possibilidades de inclusão do aluno cego durante as atividades.

A escola, o pedagogo e a comunidade externa, se trabalharem juntos, poderão incentivar o processo de inclusão das crianças cegas cada vez mais. Este é o único caminho viável e concreto para que essas crianças possam desfrutar de um desenvolvimento integral justo, convivendo com diversas crianças que não apresentam as mesmas limitações.

Referências

ABCD DO BEBÊ. Chapeuzinho Vermelho. **ABCD DO BEBÊ**. Disponível em: <https://www.abcdobebe.com/comunidade/contos-infantis/chapeuzinho-vermelho/>. Acesso em 20 abr. 2018.

ABCD DO BEBÊ. História do João e da Maria. **ABCD DO BEBÊ**. Disponível em: <https://www.abcdobebe.com/comunidade/contos-infantis/a-historia-do-joao-e-da-maria/>. Acesso em 20 abr. 2018.

ALMEIDA, C. C; TAVARES, H. M. O brincar e a criança com deficiência. **Revista da Católica**, v.1, n2, p.159-168, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 398-404, ago. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2018.

BEBÊ ATUAL. Os três porquinhos. **BEBÊ ATUAL**. Disponível em: https://bebeatual.com/historias-os-tres-porquinhos_53. Acesso em 20 abr. 2018.

BEBÊ ATUAL. Patinho Feio. **BEBÊ ATUAL**. Disponível em: https://bebeatual.com/historias-patinho-feio_105. Acesso em 20 abr. 2018.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 15 set. 21.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n.

1, jun. 2007. Disponível em
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2018.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 10ª edição. Campinas: Autores Associados, 2008.

FÁBULAS E CONTOS. Pinóquio. **FÁBULAS E CONTOS**. Disponível em:
<http://www.fabulasecontos.com/pinoquio/>. Acesso em 20 abr. 2018.

FARIAS, Á. L. P. DE; MAIA, D. F.; OLIVEIRA, M. A. T. DE. Lúdico e a afetividade no processo ensino aprendizagem. **Cenias Educacionais**, v. 2, n. 2, p. 25-41, 31 dez. 2019. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8019/5207>. Acesso em: 15 set. 2021.

HEYMEYER, H.; GANEN, L. **O bebê, o pequerrucho e a criança maior**: guia para a interação com crianças com necessidades especiais. São Paulo: Memmon, 2004.

MIRANDA, M. J. C.; QUADROS, É. S.; SILVA, D. F. Deficiência visual e o ensino da matemática: relato de uma trajetória escolar bem sucedida. **Anais...** Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial, 7, 2011, Londrina de 08 a 10 novembro de 2011. ISSN 2175 Pg. 177-189. Disponível em:
http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/017-2011.pdf. Acesso em 17 mar. 2018.

MIRANDA, M. J. C. Inclusão escolar e deficiência visual: trajetória e processo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 3, n. 1 e 2, 2008. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2678/2388>. Acesso em 02 abr. 2018.

PORTAL EDUCAÇÃO. A importância do brincar. **Portal Educação**. Disponível em:
<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-importancia-do-brincar/3551>. Acesso em 28 mar. 2018.

QUINET, A. **Um olhar a mais**: ver e ser visto na psicanálise. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

RUIZ, L. C.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 209-222, Junho 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVA, E. F. Como brincar com crianças com deficiência visual. **Dom Valente**. 2016. Disponível em: <http://domvalente.com.br/brincadeira-visual/>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 383-391, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2018.

STAINBACHK, S.; STAINBACHK, W. **Inclusão**: uma guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Trad.: Magda França.

TERRA, M. R. O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA DE PIAGET. **Publicações de alunos de graduação e pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem**, UNICAMP, 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2018.