

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**ESTIMULAÇÃO PERCEPTIVO-MOTORA EM
CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA VISUAL:
PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO**

Mey de Abreu van Munster

Campinas, 1998

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

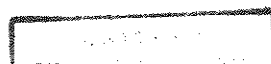
**ESTIMULAÇÃO PERCEPTIVO-MOTORA EM
CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA VISUAL:
PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO**

Mey de Abreu van Munster

Dissertação de Mestrado, na área de Atividade Física Adaptada, apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida.

Campinas, 1998

8092166
9912608



| | |
|--------------|---------------------------------------|
| UNIDADE | BC |
| N.º CHAMADA: | Municamp |
| | M928e |
| Ex | |
| | 37976 |
| | 229/99 |
| | D <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇO | R\$ 11,00 |
| DATA | 18/06/99 |
| N.º CPD | |

CM-00124519-6

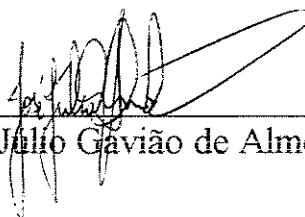
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF-UNICAMP

| | |
|-------|--|
| M928e | <p>Munster, Mey de Abreu van</p> <p>Estimulação perceptivo-motora em crianças portadoras de deficiência visual: proposta de utilização de material pedagógico / Mey de Abreu van Munster. -- Campinas, SP: [s.n.], 1998.</p> <p>Orientador: José Júlio Gavião de Almeida</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.</p> <p>1. Deficientes visuais. 2. Capacidade motora. 3. Material didático. 4. Percepção. I. Almeida, José Júlio Gavião de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.</p> |
|-------|--|

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Mey de Abreu van Munster e aprovada pela Comissão Julgadora em 03 de dezembro de 1998.


Data: 23 de março de 1999

Assinatura do Orientador

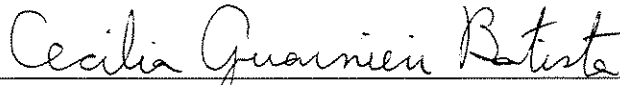


Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida


COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dr. José Julio Gavião de Almeida
Orientador



Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista
Membro da Comissão Julgadora



Prof. Dr. Edison Duarte
Membro da Comissão Julgadora

À minha mãe, como a mais sincera expressão
de meu amor e gratidão...

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida, por nossa sintonia de idéias, por acreditar neste trabalho e em mim, mas acima de tudo, por sua preciosa amizade.

À Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista, por conceder a honra de sua presença nas bancas examinadoras de qualificação e dissertação, e por introduzir-me às obras de David H. Warren, entre outras significativas contribuições.

Ao Prof. Dr. Edison Duarte, pelo carinho com que tem acompanhado e incentivado nossa trajetória profissional e acadêmica, e pelo exemplo de competência, humildade e seriedade profissional.

Ao Prof. Dr. José Luiz Rodrigues, por nos contagiar com seu interesse e dedicação à área de Educação Física Adaptada, e por dividir conosco um pouquinho de seu conhecimento e sua belíssima experiência profissional.

À Profa. Dra. Ana Isabel Figueiredo Ferreira e ao Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo pela agradável convivência nas disciplinas, nos projetos de extensão e nos momentos de integração.

Ao Prof. Dr. João Batista Freire, por suas encantadoras, inquietantes e inesquecíveis aulas da disciplina “Educação Física na Primeira e Segunda Infância”.

Ao Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino, pela valiosa contribuição neste trabalho, e pelos momentos de alegria e emoção vividos na disciplina “O Lúdico e a Educação”.

À minha mãe, Maura de Abreu, que além de todo seu amor e infinita paciência, auxiliou muito na confecção do material pedagógico apresentado neste trabalho.

Ao meu irmão, Thomaz Felipe de Abreu van Munster, por emprestar o computador e seu talento no logotipo da Brinquedoteca, e à minha cunhada Audrey, por cuidar do Pipinho com tanto amor.

À minha prima, Maria Salete de Abreu Castro (Sassá), pelos sábios conselhos de irmã, e pelo exemplo de força para superar as dificuldades.

À Maria de Lourdes de Abreu Santos (Tia Lulú), pela cuidadosa revisão ortográfica e gramatical desta pesquisa, e por nem imaginar o quanto aquele curso de inglês iria um dia me ajudar.

À Marília Del Nero de Abreu (Tia Lila), pelo apoio, incentivo e por estar sempre por perto.

A Luiz Anelli, meu amor, que além de todo carinho e compreensão nos momentos difíceis, dispensou horas ao meu lado na digitação deste trabalho. Obrigada por fazer parte de minha vida e dar sentido à ela.

Às amigas Graciele Massoli Rodrigues (Graci) e Josley Viana de Souza (Jô), mais do que colegas de mestrado, companheiras inseparáveis em cada etapa do processo. Por me ouvirem, por falarem, por me incentivarem, por dividirem comigo as ansiedades e alegrias em nossos almoços semanais.

À Irene Hernandes Rodrigues, diretora da Faculdade de Educação Física da Universidade Camilo Castelo Branco, por acreditar no sonho da Brinquedoteca e torná-lo realidade.

À Sônia Regina Cassiano Araújo, coordenadora dos projetos de extensão da Faculdade de Educação Física da Universidade Camilo Castelo Branco, por seu apoio e amizade.

Às professoras Daiana C. Balan Cavalcante, Mônica Celentano Cardoso e Marisa Carrion G. Spaolonzi, pela participação direta nesta pesquisa e pelo carinho, dedicação e profissionalismo com que atuaram na Brinquedoteca.

Aos monitores Aldinei Francisco da rocha, Cristiane Aparecida Mendes de Almeida, Eduardo do Nascimento, Fernanda Terrolis Mitsubayashi, Gilzeane Oliveira da Silva e Simone de Souza Veloso, pelo auxílio direto na realização deste trabalho e por cuidar da Brinquedoteca com tanto carinho.

À funcionária Maria José dos Santos Sepulveda (Anjinho), por me receber diariamente com um sorriso, e por deixar a Brinquedoteca impecavelmente limpa e perfumada.

A todos os colegas, professores e funcionários da Faculdade de Educação Física da Universidade Camilo Castelo Branco, por todo apoio e disponibilidade.

A toda equipe da LARAMARA- Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, pelo empenho no encaminhamento das crianças, e especialmente à D. Mara O. Campos Siaulys, pela atenção especial e por dividir um pouquinho de sua experiência como mãe e profissional, enriquecendo muito nosso trabalho.

Às crianças que participaram diretamente da pesquisa, e às suas famílias, por confiarem em nós.

Aos colegas, professores e funcionários da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, por todo carinho e consideração com que sempre me trataram.

Às bibliotecárias Dulce Inês L. S. Augusto e Juliana de Souza Moraes, pela cuidadosa correção e revisão das referências bibliográficas.

Às secretárias do Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada, Simone Malfatti Ganade Ide e Rita de Cássia Gonçalves Pinheiro, por toda atenção e disponibilidade com que sempre me atenderam.

A Pilar Sepúlveda Inostroza, pela amizade e prontificação em traduzir o resumo para a Língua Inglesa.

Ao amigo Atilio Avancini, pelas fotografias do material pedagógico apresentadas nesta dissertação.

A Braz José Muniz, pela paciência durante a edição do vídeo apresentado durante a defesa pública.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Introdução | 01 |
| Capítulo I - Deficiência visual: algumas considerações | 04 |
| 1.1 Conceituando a deficiência visual | 04 |
| 1.2 A questão da baixa visão | 08 |
| 1.3 O desenvolvimento perceptivo-motor da criança portadora deficiência visual..... | 10 |
| 1.3.1 Percepção do mundo físico | 10 |
| 1.3.2 Interação motora e locomotora com o mundo físico..... | 12 |
| Capítulo II - Atividades Lúdicas | 18 |
| 2.1 Em busca de um referencial teórico | 18 |
| 2.2 O jogo infantil segundo Piaget | 21 |
| Capítulo III - A Brinquedoteca | 23 |
| 3.1 E foi assim que tudo começou..... | 23 |
| 3.2 A brinquedoteca | 26 |
| 3.2.1 A transformação do brincar | 26 |
| 3.2.2 O que é brinquedoteca | 26 |
| 3.2.3 Tipos de brinquedotecas | 28 |
| 3.3 A Brinquedoteca - Unicastelo | 30 |
| 3.3.1 Descrição do espaço físico | 30 |
| 3.3.2 Os brinquedos e sua classificação | 35 |
| 3.3.3 Clientela | 36 |
| 3.3.4 Objetivos | 37 |
| 3.3.5 A equipe | 38 |
| Capítulo IV - O material pedagógico | 39 |
| 4.1 Metodologia | 39 |
| 4.2 Predominantemente perceptivos | 41 |
| 4.2.1 Caixa de estimulação visual | 41 |
| 4.2.2 Pareando objetos | 44 |
| 4.2.3 Associando o objeto à gravura | 46 |
| 4.2.4 Caixa de estimulação auditiva | 48 |
| 4.2.5 Pareando sons | 50 |
| 4.2.6 Caixa de estimulação tátil | 52 |
| 4.2.7 Pareando texturas | 54 |
| 4.2.8 Pareando consistências | 56 |
| 4.2.9 Pareando bolinhas | 58 |
| 4.2.10 Quebra-cabeça tátil | 60 |
| 4.2.11 Pareando odores | 61 |
| 4.2.12 Painel multissensorial | 63 |
| 4.3 Perceptivo-motores | 66 |
| 4.3.1 Tanque de areia | 66 |
| 4.3.2 Rede de balanço | 68 |

| | | |
|---|---|------------|
| 4.3.3 | Balanço | 70 |
| 4.3.4 | Pranchas de equilíbrio | 72 |
| 4.3.5 | Bolas | 74 |
| 4.3.6 | Alvo | 76 |
| 4.3.7 | Luva | 78 |
| 4.3.8 | Pára-quedas | 80 |
| 4.3.9 | Boliche | 82 |
| 4.3.10 | Trave de futebol..... | 84 |
| 4.3.11 | Cobrão | 86 |
| 4.4 | Predominantemente motores | 88 |
| 4.4.1 | Salto alto | 88 |
| 4.4.2 | Chinelão | 90 |
| 4.4.3 | Escadinha | 92 |
| 4.4.4 | Túnel | 94 |
| 4.4.5 | Arcos | 96 |
| 4.4.6 | Cordas | 98 |
| 4.4.7 | Pneus | 100 |
| 4.4.8 | Blocos de espuma | 102 |
| Capítulo V – As sessões de atendimento | | 104 |
| 5.1 | Grupo A | 104 |
| 5.1.1 | Descrição da amostra | 104 |
| 5.1.2 | Descrição do atendimento | 105 |
| 5.2 | Grupo B | 109 |
| 5.2.1 | Descrição da amostra | 109 |
| 5.2.2 | Descrição do atendimento | 109 |
| 6. | Discussão | 115 |
| 7. | Conclusão | 121 |
| 8. | Referências bibliográficas | 122 |
| 9. | Bibliografia complementar | 126 |
| 10. | Anexos | 128 |
| 10.1 | Anexo 1: Consentimento formal | 129 |
| 10.2 | Anexo 2: Livro tombo | 130 |
| 10.3 | Anexo 3: Ficha do brinquedo | 131 |
| 10.4 | Anexo 4: Ficha da criança | 132 |
| 10.5 | Anexo 5: Carteirinha de identificação | 133 |
| 10.6 | Anexo 6: Termo de consentimento | 134 |
| 10.7 | Anexo 7: Anamnese | 135 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Vagão de trem nº 5001 da FEPASA | 23 |
| Figura 2: Vista do interior da brinquedoteca instalada no vagão de trem | 24 |
| Figura 3: Brinquedoteca-Unicastelo | 30 |
| Figura 4: Secretaria | 31 |
| Figura 5: Sala de jogos | 32 |
| Figura 6: Sala de fantasias | 32 |
| Figura 7: Cantinho da estória | 33 |
| Figura 8: Cantinho dos brinquedos | 33 |
| Figura 9: Oficina de arte | 34 |
| Figura 10: Casinha de bonecas | 34 |
| Figura 11: Área externa | 35 |
| Figura 12: Caixa de estimulação visual | 41 |
| Figura 13: Pareando objetos | 44 |
| Figura 14: Associando o objeto à gravura | 46 |
| Figura 15: Caixa de estimulação auditiva | 48 |
| Figura 16: Pareando sons | 50 |
| Figura 17: Caixa de estimulação tátil | 52 |
| Figura 18: Pareando texturas | 54 |
| Figura 19: Pareando consistências | 56 |
| Figura 20: Pareando bolinhas | 58 |
| Figura 21: Quebra-cabeça tátil | 60 |
| Figura 22: Pareando odores | 61 |
| Figura 23: Painel multissensorial | 63 |
| Figura 24: Detalhe do painel | 64 |
| Figura 25: Tanque de areia | 66 |
| Figura 26: Rede de balanço | 68 |
| Figura 27: Balanço | 70 |
| Figura 28: Pranchas de equilíbrio | 72 |
| Figura 29: Variação das pranchas de equilíbrio | 73 |
| Figura 30: Bolas | 74 |
| Figura 31: Alvo | 76 |
| Figura 32: Luva | 78 |
| Figura 33: Pára-quedas | 80 |
| Figura 34: Boliche | 82 |
| Figura 35: Trave de futebol | 84 |
| Figura 36: Cobrão | 86 |
| Figura 37: Salto alto | 88 |
| Figura 38: Chinelão | 90 |
| Figura 39: Escadinha | 92 |
| Figura 40: Túnel | 94 |
| Figura 41: Arcos | 96 |
| Figura 42: Cordas | 98 |
| Figura 43: Pneus | 100 |
| Figura 44: Blocos de espuma | 102 |

RESUMO

A escolha do tema desta pesquisa justifica-se a partir da constatação da importância do sentido visual na estimulação das capacidades perceptivas e motoras, e conseqüentemente, nos demais aspectos do desenvolvimento infantil. Este estudo teve como objetivo elaborar um material pedagógico adequado às necessidades educativas especiais de crianças portadoras de deficiência visual, bem como fornecer orientações e sugestões que pudessem auxiliar o professor de Educação Física a proporcionar experiências perceptivo-motoras significativas a estas crianças. O projeto foi realizado na Brinquedoteca da Faculdade de Educação Física da Universidade Camilo Castelo Branco em São Paulo. Para observar a aplicabilidade e a funcionalidade do material proposto, foram realizadas 40 sessões de atendimentos a uma amostra composta por quatro crianças portadoras de cegueira e baixa visão (com presença ou não de outros comprometimentos associados), de ambos os sexos, com idade entre 5 e 10 anos. Trata-se de uma pesquisa de campo do tipo exploratória, cujo procedimento para coleta de dados foi a observação participante, sistematicamente registrada através de relatórios e filmagens. O referencial teórico utilizado possibilitou a revisão, reflexão e reformulação de conceitos sobre a deficiência visual e o desenvolvimento perceptivo-motor de crianças nestas condições, norteando nossa conduta durante a realização deste estudo. Por outro lado, o material bibliográfico consultado foi um importante referencial tanto para a preparação do ambiente onde se desenvolveu a pesquisa, como também para a elaboração do material pedagógico, evidenciando sua característica lúdica e a adequação às necessidades apresentadas pelas crianças que compuseram a heterogênea amostra desta pesquisa. Acredita-se que o material pedagógico e as respectivas sugestões de utilização propostas neste trabalho, quando equacionadas às variações e diferenças individuais apresentadas por cada criança, podem consistir um importante recurso auxiliar para a estimulação de capacidades perceptivas e motoras em crianças portadoras de deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Deficientes visuais – Capacidade motora – Material didático – Percepção

ABSTRACT

The thrust of this research is founded on the acknowledgement of visual sense importance for stimulation of perceptual and motor abilities, consequently, its influence on other aspects of child development. The purpose of this study was to elaborate a pedagogic material to attend the special educative needs for children with visual impairment, as well as to provide orientation and suggestions which would enable the Physical Education teacher to promote significant perceptual-motor experiences for these children. The project was carried out in the Toy-Library of the Physical Education School of the Camilo Castelo Branco University in São Paulo. In order to verify the applicability and functionality of the proposed material, 40 practical sessions were conducted using samples of 4 children with blindness or low vision (either in the presence of other associated disabilities or not), both male or female genders, at the age between 5 to 10 years old. The field research type was exploratory, wherein the procedure employed for data gathering consisted of assessment of the individuals, systematic monitored in reports and in video-recordings. The theoretical reference used allowed inspection, examination and reformulation of concepts involving visual impairment and perceptual-motor development of children in this situation, dictating our conduct during the study application. Furthermore, the consulted bibliography supplied an important guideline both to prepare the environment where the research took place and to help elaborate the pedagogic material, emphasising its playful nature and the adequacy to attend the demands of children who composed the sample in this research. It is believed that the pedagogic material proposed in this work and the respective suggestions for its utilisation, when adapted to the variability and differences exhibited by each child, may come to be an important resource aid to stimulation of motor-perceptual abilities of children with visual disability.

KEY WORDS: Visual impairment – Motor abilities – Didatic material – Perception

INTRODUÇÃO

Tudo que uma criança aprende sobre si mesma e o meio ambiente em que vive, passa necessariamente por um ou mais de seus órgãos dos sentidos, que são as vias de entrada das informações no seu sistema nervoso. A privação ou mau funcionamento de um ou mais desses órgãos pode comprometer o desenvolvimento e a interação da criança com o meio (Allen, 1996).

Assim como a audição e o olfato, a visão é um canal sensorial muito importante para o aprendizado à distância, pois nos permite captar informações sobre o meio, as pessoas e os objetos, mesmo não estando próximos a eles. Neste sentido, Aufauvre (1987) afirma que a visão nos permite “tocar o meio à distância”. A ausência ou mau funcionamento deste “toque à distância” pode distorcer ou fornecer uma percepção fragmentada do meio e dos objetos, pois a visão articula efetivamente as diferentes qualidades e situações: *“concentra diferentes dados a partir dos quais a criança constrói a si mesma e ao mundo”*.

Além de interferir na percepção, a deficiência visual e o desenvolvimento motor interagem muito. Segundo Hyvarinen (1991, p.47), o desenvolvimento motor pode se atrasar porque o estímulo visual para a movimentação e para o alcance de um objeto está inferior ao normal. *“Uma habilidade motora pobre atrasa o desenvolvimento das funções cognitivas e a criança não aprende a usar ao máximo a sua visão”*.

A criança sem comprometimento visual é motivada a se movimentar, porque consegue enxergar os objetos que deseja explorar. A criança cega ou com baixa visão, por não perceber visualmente a presença destes objetos, não se sente estimulada a se locomover para procurar por eles e manuseá-los. Deixando de buscar os objetos para explorá-los e manipulá-los, outros aspectos do desenvolvimento da criança também poderão ficar prejudicados.

Portanto, se não for adequadamente compensada, a falta ou mau funcionamento da visão poderá acarretar comprometimentos não apenas no aspecto motor, mas também no desenvolvimento global da criança.

A estimulação perceptivo-motora é importante para qualquer criança, mas torna-se imprescindível para aquela que possui privação ou redução da função visual, como afirma Bruno (1993, p.19) na citação abaixo:

“Somente experiências sensório-motoras integradas e significativas ajudarão a criança portadora de deficiência visual a se conhecer, explorar o mundo, elaborar e organizar o seu próprio conhecimento rumo a autonomia.”

No mesmo sentido, Masini (1992, p.38) ressalta:

“Para que o deficiente visual organize o mundo ao seu redor e nele se situe, ele precisa dispor de condições para explorá-lo. As situações educacionais necessitam estar organizadas de maneira que o deficiente visual use o mais possível todas as suas possibilidades (táteis, térmicas, olfativas, auditivas e cinestésicas) e fale sobre essa experiência perceptiva.”

Uma vez constatada a interferência do comprometimento visual nos vários aspectos do desenvolvimento infantil e apontada a necessidade de se oferecer experiências perceptivo-

motoras para a criança cega ou com baixa visão, procuramos realizar um levantamento bibliográfico para verificar que tipo de material pedagógico poderíamos utilizar na elaboração de um programa de Educação Física que fosse ao encontro das necessidades educativas desta população. Esbarramos assim, na dificuldade inicial desta pesquisa: ausência de referencial teórico sistematizado no que diz respeito a material pedagógico na área de Educação Física visando atender especificamente as necessidades educativas especiais da clientela em questão.

“Nunca é demais lembrar que segundo Piaget, um fator essencial ao desenvolvimento motor da criança reside na experiência física, uma experiência que se enriquece com a utilização de materiais cada vez mais diversos.” (Hostal *apud* Almeida, 1995, p.1)

Assim como o autor acima, Marozzi (1985) também reforça a importância da utilização de materiais pedagógicos, pois estes concretizam idéias abstratas e completam a aprendizagem de forma duradoura e com maior rendimento, sendo um poderoso auxiliar no processo educativo.

Mesmo consciente de que o material pedagógico é um recurso *auxiliar* e portanto *não indispensável*, nestes nove anos lecionando Educação Física para pessoas portadoras de deficiência visual, poucas foram as vezes em que ministrei aula sem utilizar pelo menos uma bolinha de meia, pedrinhas ou garrafas vazias.

Em parte isso se deve à influência das aulas ainda na graduação do professor João Batista Freire, um dos poucos autores na área de Educação Física a se preocupar em reservar um espaço em sua obra, para discutir a relevância e a utilização de alguns materiais pedagógicos (1989). Por outro lado, o prazer de perceber a motivação dos alunos sempre que uma “novidade” era colocada à disposição para ser explorada, conduziu-me a acreditar que a questão do material pedagógico em programas de Educação Física mereceria um pouco mais de interesse e destaque.

Ainda em relação ao material pedagógico, Marozzi (1985, p.73) afirma que “(...)é preciso, entretanto, que o seu uso, hoje supervalorizado, esteja adequado a quem aprende, ao que se ensina e a quem ensina”. Nisto consiste o objetivo principal dessa pesquisa:

Elaborar um material pedagógico adequado às necessidades educativas especiais de crianças portadoras de deficiência visual, e fornecer orientações e sugestões que possam auxiliar o professor de Educação Física a proporcionar experiências perceptivo-motoras significativas a estas crianças.

O material em questão visa oferecer condições básicas necessárias para explorar ao máximo o resíduo visual (no caso da baixa visão) e/ou os demais órgãos dos sentidos, pois são estes os canais de que a criança cega ou com baixa visão irá dispor para sua aprendizagem. Da mesma forma, visa estimular e incentivar o exercício das capacidades motoras e locomotoras de crianças nestas condições.

Para que pudéssemos atingir o objetivo a que nos propusemos, foi necessário dividir este estudo em algumas etapas:

Inicialmente procuramos concentrar dados e informações a respeito da deficiência visual e o desenvolvimento perceptivo-motor de crianças nestas condições, que pudessem nortear a elaboração do material pedagógico em questão (capítulo 1). Para isso, além do levantamento

bibliográfico, pudemos contar com a oportunidade de visitar instituições especializadas e conversar com conceituados profissionais a respeito do tema.

O segundo momento foi marcado pela confecção do material pedagógico simultaneamente à preparação do ambiente que acolheria a pesquisa: a Brinquedoteca. O capítulo 2 descreve a busca de um referencial lúdico para a elaboração do material em questão e aborda a questão do jogo infantil segundo Piaget. O capítulo 3 apresenta a justificativa pela escolha do tema e se aprofunda na questão da Brinquedoteca, inicialmente num contexto mais geral, e em seguida especificando a situação onde foi realizada a pesquisa.

A terceira e última etapa deste estudo consistiu na aplicação do material pedagógico elaborado, a um grupo de quatro crianças portadoras de deficiência visual. A metodologia utilizada, o material pedagógico propriamente dito e algumas sugestões de utilização estão descritos no capítulo 4. A descrição detalhada da amostra e de algumas sessões de atendimento foram tema do capítulo 5.

Na seqüência foi apresentada uma discussão com o intuito de relacionar os conteúdos desenvolvidos em cada capítulo, de forma a possibilitar uma transferência da experiência vivida nesta pesquisa à realidade de outros profissionais que atuam na área de Educação Física Adaptada a pessoas portadoras de deficiência visual, ou mesmo em outras áreas da Educação, que envolvam ou não a participação de crianças com necessidades especiais.

CAPÍTULO I - DEFICIÊNCIA VISUAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

1.1 Conceituando a deficiência visual

Inicialmente gostaríamos de abordar a questão conceitual que envolve a deficiência visual, pois acreditamos que a adoção de uma determinada definição reflita-se diretamente em nossa ação.

Foram analisadas algumas obras no âmbito da Educação Física Adaptada, cujas definições, critérios de classificação e termos específicos referentes à deficiência visual serão comentados a seguir.

A princípio, Craft (1990, p.209), Eichstaedt e Kalakian (1987, p.482) e Seaman e DePauw (1982, p.130), autores de três diferentes estados dos Estados Unidos da América, citam a lei pública PL 94-142, sessão 121 a.5(b), que estabelece:

“Deficiência visual significa uma perda visual que, mesmo após correção, prejudica o desempenho educacional da criança. O termo inclui tanto crianças cegas como com visão subnormal.”

Alguns autores brasileiros também adotam definições semelhantes (Melo, 1986; Nabeiro, 1992).

Neste ponto já é possível identificar algumas diferenças: enquanto alguns consideram que pessoas cegas e pessoas com baixa visão sejam ambas deficientes visuais, outros encaram estes termos como referentes a diferentes populações (Corn e Koenig, 1996).

Os autores anteriormente citados exemplificam tal situação através da observação de nomes de jornais, organizações e escolas, que dão a entender que o termo deficiência visual refere-se apenas à visão subnormal, empregando o termo cegueira associadamente, como se este último não estivesse sendo abrangido pelo termo deficiência visual. Exemplos: “Journal of Visual Impairment & Blindness”; “Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired”; “Texas School for the Blind and Visually Impaired”.

Esta confusão terminológica também pode ser observada em obras relativas ao Desporto Adaptado a essa clientela: “Deportes para ciegos y deficientes visuales” (Espanha, 1994, p.83).

Corn e Koenig (1996) também comentam o fato de que outras escolas e organizações utilizam apenas os termos cego/cegueira em seus nomes, apesar de atender tanto pessoas nestas condições, como também pessoas com baixa visão.

Neste trabalho, tanto as pessoas que possuem cegueira como aquelas que possuem baixa visão, serão consideradas portadoras de deficiência visual.

Não bastassem as diferenças na utilização coloquial destes termos, Corn e Koenig (1996) ainda apontam para a origem e definição do termo “cegueira legal”, criada pela Associação Médica Americana em 1934 e incorporada ao Ato de Segurança Social em 1935:

“Acuidade visual central de 20/200 ou menos no melhor olho com correção ótica ou acuidade visual central de mais de 20/200 se houver um déficit no campo visual no qual o campo

periférico é tão restrito que o alcance do mais largo diâmetro do campo visual esteja compreendido numa distância angular inferior a 20 graus no melhor olho.” (Koestler *apud* Corn e Koenig, 1996, p.6)

Embora tal definição tenha por finalidade determinar a elegibilidade de pessoas que necessitam cuidados especiais devido ao comprometimento visual, é bastante difundida em obras de Educação Física Adaptada: Arnheim, Auxter e Crowe (1973); Auxter e Pyfer (1985); Rainbolt e Sherrill (1987); Buell (1987); Eichstaedt e Kalakian (1987); Seaman e DePauw (1982); Adams et al (1985).

De acordo com esta definição, pessoas podem ser consideradas legalmente cegas em duas situações: limitações na acuidade visual e/ou no campo visual.

A pessoa legalmente cega é aquela cuja acuidade visual é 20/200 ou menos. O primeiro número significa que ela precisa estar a 20 pés ou mais próxima de um objeto, usando sua melhor correção ótica, para conseguir enxergar o que uma pessoa com acuidade visual normal pode identificar a 200 pés (indicado pelo segundo número). A medida de acuidade visual não é uma fração, nem tampouco representa uma porcentagem da visão normal.

Um indivíduo pode ainda ser enquadrado nesta mesma categoria se, independentemente da acuidade visual, apresentar um campo visual igual ou inferior a 20 graus, visto que, o campo visual total de uma pessoa com visão normal corresponde a 180 graus.

É praticamente um consenso entre os profissionais que atuam na área da deficiência visual, a insipiência dos termos “cego” e “legalmente cego”. Tais termos deixam uma lacuna muito grande para interpretação a respeito de quanto e de que forma esta pessoa enxerga.

Na nona revisão da Classificação Internacional de Distúrbios da Organização Mundial de Saúde, o nível de perda visual inicialmente conhecido como “cegueira legal” passou a ser denominado “perda visual severa”.

“Chamar uma pessoa com perda visual severa de ‘legalmente cega’ é tão sem propósito como chamar uma pessoa com uma doença grave de ‘legalmente morto’.” (Colebrander, 1996, p.viii)

Nesta citação o autor chama a atenção do leitor para a carga estigmativa do termo, e afirma que mais do que uma simples troca de palavras, a atual terminologia aponta para uma mudança de atitudes.

Da mesma forma que a definição de cegueira legal, a definição de visão subnormal também é bastante vaga. Em Adams et al. (1985); Eichstaedt e Kalakian (1987); Seaman e DePauw (1982); Auxter e Pyfer (1985); Arnheim e Auxter (1973), podem ser encontradas definições semelhantes sobre visão subnormal:

“O termo visão subnormal refere-se a pessoas que possuem acuidade visual menor que 20/70 no melhor olho após correção, que possuem um distúrbio progressivo na visão que provavelmente reduzirá a visão abaixo de 20/70, ou que possuam

visão periférica que subentenda um ângulo inferior a 20 graus.”
(Arnheim, Auxter e Crowe, 1973. p.309)

O termo “visão subnormal” ainda é empregado por muitos profissionais, mas atualmente Corn e Koenig (1996) recomendam o termo “baixa visão”.

Tanto a definição de “cegueira legal” como a de “visão subnormal” são baseadas em medidas de acuidade visual obtidas por meio da Escala de Snellen, obtidas por meio de uma avaliação clínica.

A Escala de Snellen foi descrita em três obras de Educação Física Adaptada (Sherrill, 1986; Seaman e DePauw, 1982; Craft, 1990), como um dos parâmetros para classificação da deficiência visual:

- **Cegueira legal (20/200):** capacidade para ver a 20 pés, o que uma pessoa com visão normal enxerga a 200 pés.
- **Visão de percurso (5/200 a 10/200):** capacidade para 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 para ver de 3 a 5 pés, o que uma pessoa com visão normal enxerga a 200 pés.
- **Percepção de luz (inferior a 3/200):** capacidade para distinguir uma luz forte à distância de 3 pés, o que uma pessoa com visão normal enxergaria a 200 pés. Incapacidade para detectar o movimento de uma mão a três pés.
- **Cegueira total:** incapacidade de reconhecer ou responder a uma luz forte apontada diretamente para os olhos.

Outra forma de categorização da deficiência visual encontrado nos livros de Educação Física Adaptada (Adams et al., 1985; Auxter e Pyfer, 1985; Craft, 1990; Rainbolt e Sherrill, 1987; Sherrill, 1986) é a classificação esportiva, proposta pela USABA (United States Association for Blind Athletes) e atualizada em 1989 pela IBSA (International Blind Sports Association):

- **B1:** Desde a inexistência de percepção luminosa em ambos os olhos, até a percepção luminosa, mas com incapacidade para 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 e ou campo visual inferior a 5 graus.
- **B3:** Acuidade visual entre 2/60 e 6/60, ou um campo visual entre 5 e 20 graus.

Tal definição, embora adaptada às finalidades esportivas, assim como a definição legal de cegueira e visão subnormal, segue ainda um parâmetro clínico, baseando-se na medida de acuidade e campo visual.

Poucas obras de Educação Física Adaptada (Seaman e DePauw, 1982; Craft, 1990; Auxter e Pyfer, 1985; Arnheim, Auxter e Crowe, 1973) demonstraram preocupação em mencionar também o critério educacional:

“A definição educacional de cego inclui aqueles que possuem comprometimento visual tão severo, que precisam ser ensinados pelo Braille. Os que possuem visão subnormal são aqueles que podem ler impresso, mesmo quando é necessário a utilização de livros com impressos grandes ou recursos para ampliação.” (Seaman e DePauw, 1982, p.130)

Neste trabalho, consideramos de extrema importância conhecer a abordagem clínica (que norteia as definições legais e esportiva), principalmente por acreditarmos num trabalho de equipe interdisciplinar, onde todos utilizem uma linguagem comum.

Entretanto, a delimitação pela acuidade ou campo visual tem demonstrado ser pouco adequada ao propósito do presente trabalho, por não deixar claro as potencialidades das pessoas envolvidas.

Optamos por nos basear em parâmetros educacionais, preferindo uma classificação que nos forneça indicações a respeito da eficiência visual do indivíduo, tendo sido adotadas as seguintes definições:

- Pessoa portadora de baixa visão: *“é aquela que possui dificuldade em desempenhar tarefas visuais, mesmo com prescrição de lentes corretivas, mas que 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, 1996, p.4)
- Pessoa portadora de cegueira: *“é aquela cuja percepção de luz, embora possa auxiliá-la em seus movimentos e orientação, é insuficiente para aquisição de conhecimento por meios visuais, necessitando utilizar o sistema Braille em seu processo ensino-aprendizagem.”* (Barraga, 1985, p.18)

A definição educacional volta-se assim, para as possibilidades do aluno, pois como afirma Masini (1994, p.83):

“Ao invés de estabelecer precocemente uma delimitação numérica e rígida de 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.”

Essa categorização da deficiência visual só passa a ter sentido a partir do momento que desperta no profissional a consciência da necessidade de individualização no processo educativo, refletindo-se numa intervenção adequada às necessidades de cada um, pois mesmo tendo o comprometimento visual em comum, cada criança é única.

1.2 A questão da baixa visão

Infelizmente não é raro verificarmos que tanto as crianças cegas quanto as portadoras de baixa visão participam das mesmas atividades indiferenciadamente, sem adaptações específicas para cada caso (tipo de patologia, tempo decorrido desde a perda da visão, grau de visão remanescente).

“A maioria das crianças com deficiência visual possui algum grau de visão. Mais de 20% das que freqüentam escolas especiais para cegos possuem um resíduo visual que poderia ser utilizado em atividades da vida diária. Porém, estas crianças são raramente encorajadas a utilizá-lo. A baixa visão é freqüentemente ignorada pelos profissionais da área médica e educacional. (...) crianças com baixa visão não necessitam e não deveriam ser educadas como se fossem totalmente cegas. Portanto é grande a necessidade de se incentivar o uso eficiente da baixa visão através de um programa de estimulação da visão residual.”

É inquietante perceber que o professor de Educação Física, assim como os profissionais de outras áreas, ainda não tenha despertado para a seriedade do problema levantado pela Organização Mundial da Saúde (1994) na citação anterior.

A pouca bibliografia referente a esse assunto tem revelado a indiferença com a qual o profissional de Educação Física tem abordado a questão da baixa visão.

Com alguma dificuldade o professor de Educação Física consegue obter informações a respeito da acuidade visual e do campo visual de seu aluno através de uma avaliação clínica, que já servem como um referencial. Entretanto, a comprovação de que portadores do mesmo grau de acuidade apresentam níveis diferentes de eficiência visual¹, demonstra a necessidade de uma complementação da avaliação clínica, através de uma avaliação funcional da visão, que pode ser realizada pelo professor na tentativa de adequar o programa educacional às necessidades do aluno (SE/CENP, 1987; Corn e Koenig, 1996).

Sob determinadas circunstâncias, as necessidades da criança com baixa visão poderão até coincidir com as da criança totalmente cega (OMS, 1994). Mas para que se possa assegurar um programa educacional eficiente é necessário que estas coincidências deixem de acontecer acidentalmente e que o professor passe a se preocupar com algumas questões como: visão na penumbra, sensibilidade à luz, distúrbios relacionados a movimentos, sensibilidade a contrastes, campo de visão, auxílios ópticos etc.

O professor deve estar atento a algumas situações como descreve Almeida (1995, p.14):

“Não se deve, por exemplo, oferecer a um albino uma bola muito clara, em uma quadra clara, sob um dia também muito

¹ N. C. Barraga, *Baja vision: programa para desarrollar eficiencia en el funcionamiento visual*, p.50. Eficiência visual: “grau em que uma tarefa visual específica se realiza com comodidade, facilidade e em tempo mínimo, dependendo de variáveis individuais e ambientais.”

claro. Ou levar um portador de cegueira noturna (hemeralopia) a explorar materiais escuros em locais de pouca luminosidade.”

Da mesma forma, devemos procurar evitar pedir a uma criança com alto grau de miopia (dificuldade para ver de longe) que faça um lançamento a um alvo estático situado a uma grande distância.

Portanto é importante que o professor se inteire a respeito da causa da deficiência visual de cada aluno, pois para cada patologia devem ser tomados cuidados específicos. Por isso aconselha-se o preenchimento de uma anamnese e se possível uma cópia de laudo ou relatório médico especializado, que possam contribuir com dados importantes.

A troca de informações com a família e com outros profissionais que acompanham a criança é um pré-requisito fundamental para um programa bem sucedido.

Espera-se que a utilização do material proposto nesta pesquisa possa fornecer alguns subsídios para que o professor compreenda um pouco melhor o problema visual de seu aluno e sintá-se comprometido a procurar fazer com que suas aulas constituam-se em oportunidades para que a visão remanescente seja melhor aproveitada, simultaneamente à estimulação dos demais órgãos dos sentidos e capacidades motoras.

1.3 O desenvolvimento perceptivo-motor da criança portadora de deficiência visual

As colocações acerca do desenvolvimento perceptivo-motor da criança portadora de deficiência visual aqui apresentadas são baseadas na obra de Warren (1994).

O autor em questão refere-se basicamente a dois tipos de abordagens para o estudo da criança com deficiência visual: o enfoque comparativo e o enfoque diferencial.

No primeiro, as capacidades e características de crianças portadoras de deficiência visual são avaliadas em relação às características correspondentes de crianças videntes, sempre relacionadas à idade cronológica. Implicitamente, esta abordagem assume um modelo de “cegueira como déficit”, onde as diferenças reveladas são atribuídas à variável que diferencia os dois grupos, ou seja, presença ou ausência de visão (Warren, 1994).

No enfoque comparativo as pesquisas são norteadas por comparações “entre populações”, baseadas em padrões de desenvolvimento, onde as diferenças normativas encontradas entre as crianças portadoras de deficiência visual e crianças videntes, são atribuídas ao comprometimento visual.

Neste trabalho procuraremos utilizar o enfoque diferencial, que busca explicar diferenças “dentro de uma população”, levando em consideração a natureza e as causas de variação dentro da mesma.

Ao invés de focalizar a atenção em normas e padrões baseados na idade cronológica e no status visual, a abordagem diferencial procura lidar com grandes variações de desenvolvimento dentro da população de crianças portadoras de deficiência visual e compreender as causas das mesmas (Warren, 1994). Somente a partir da compreensão da causalidade das diferenças e variações, torna-se possível visualizar uma forma de intervir nas circunstâncias que otimizam o desenvolvimento destas crianças.

No capítulo 5 descreveremos mais detalhadamente as **variáveis de estado** (severidade da perda visual, existência ou não de um período de visão no início da vida, gênero e etiologia) e os **fatores ambientais** que envolvem diretamente a amostra desta pesquisa.

Warren (1994) propõe uma abordagem inédita para a análise do desenvolvimento em pesquisas com crianças portadoras de deficiência visual. Por um lado tal abordagem evita o modelo simplista de comparação baseada em normas relacionadas à idade cronológica, mas também evita o outro extremo, que pressupõe que não há nada para ser aprendido a partir do desenvolvimento de crianças videntes.

A abordagem proposta pressupõe que as variáveis relacionadas ao comprometimento visual, sejam elementos adicionais a serem considerados no desenvolvimento da criança.

Para que pudéssemos discorrer sobre o desenvolvimento perceptivo-motor da criança portadora de deficiência visual, procuramos nos apoiar no capítulo onde Warren trata da “Interação com o mundo físico”, associado à leitura e interpretação diferencial da contribuição de outros autores.

1.3.1 Percepção do mundo físico

A interação da criança com o mundo físico é um longo processo que se inicia na primeira infância e leva muito tempo para se completar. O contato da criança com o mundo físico se faz através dos sentidos, e a qualidade da capacidade perceptiva da mesma está diretamente

ligada à aquisição de habilidades motoras que permitem a interação com o ambiente (Warren, 1994).

Desenvolvimento perceptivo na primeira infância

A responsividade da criança perante estímulos sonoros e táteis pode se dar em três diferentes níveis (Warren, 1994), levando-se em consideração as respostas possíveis de acordo com seu repertório motor:

- Reação simples: permite inferir que o sistema sensorial da criança é capaz de detectar estímulos.
- Reação discriminativa: num segundo nível, é possível inferir que a criança é capaz de diferenciar um estímulo do outro.
- Comportamento ou reação interativa: neste nível, a criança realiza uma interação com o estímulo procurando se envolver com ele ou evitá-lo, permitindo inferir que o mesmo possui um significado especial para a criança, podendo ser negativo ou positivo.

A partir dos primeiros dias de vida podem ser observadas reações simples (sorriso, aquietação, virar a cabeça, movimentar os braços), como respostas a diferentes tipos de estímulos sonoros.

Também foi relatado que, logo nos primeiros meses de idade, a criança é capaz de fazer distinção entre a voz dos pais e de estranhos, assim como discriminar outros tipos de sons. Não há evidências que possam contradizer a tese de que a capacidade de discriminação auditiva exista desde o nascimento e que ela se desenvolve até o primeiro ano de vida de um modo semelhante ao desenvolvimento das crianças videntes.

Já as reações de interação com o estímulo auditivo desenvolvem-se de uma forma um pouco mais lenta que as percepções básicas de discriminação, da mesma forma como acontece com as crianças que enxergam. Embora leve alguns meses para estes comportamentos tornarem-se organizados e eficientes, a criança portadora de deficiência visual apresenta motivação para interagir com estímulos sonoros sem diferenças significativas em relação à criança vidente.

No caso do tato, a tentativa de desvendar experiências perceptivas torna-se ainda mais complexa, devido ao fato da mão ser um captador de estímulos táteis ao mesmo tempo em que é um agente efetor de respostas, principalmente ao nível da reação interativa.

Quanto à reação interativa, é possível afirmar que a criança cega aprende o significado do toque dos pais muito cedo, podendo não apenas diferenciar entre o toque dos pais e o toque de outras pessoas, como também adequar seu comportamento demonstrando sua preferência por ser envolvida pelos pais e evitando o contato tátil com outras pessoas.

Embora a percepção auditiva e tátil da criança portadora de deficiência visual aconteça de maneira semelhante à da criança que enxerga, podem ser observadas algumas diferenças relacionadas à integração dos sentidos e o desenvolvimento motor que acompanha a perda visual (Warren, 1994).

Considerando os comportamentos que podem ocorrer como reação a estímulos táteis e auditivos, podem ser observadas:

- Respostas afetivas: sorriso ao ouvir a voz materna ou expressão de rejeição ao toque de pessoas estranhas.
- Respostas de atenção: virar a cabeça em direção a uma fonte sonora ou aquietar-se com o toque dos pais.

- Respostas manuais: referentes à atividade e movimentos das mãos, ou tentativa de alcançar e prender objetos com as mesmas.

Desenvolvimento perceptivo na segunda infância

Quanto à discriminação de sons, foi observado que a discriminação de fonemas pode ser melhorada entre a faixa etária de 6 a 11 anos de idade. Embora alguns autores tenham afirmado que não há relação entre acuidade visual e discriminação de fonemas, Stankov e Spilbury *apud* Warren (1994) observaram que crianças com baixa visão possuem mais dificuldade que crianças cegas neste aspecto.

Em relação à localização do som, foi observado que crianças com alguma experiência visual no início da vida possuem mais facilidade para localizar fontes sonoras do que aquelas que nunca enxergaram, como no caso da retinopatia da prematuridade (Spiegelman *apud* Warren, 1994).

Ainda foram relatadas experiências envolvendo a detecção de obstáculos próximos através da informação obtida pelo eco, principalmente entre as crianças que haviam passado pelo treinamento de orientação e mobilidade.

A percepção tátil pode ser investigada em várias dimensões devido à sua importância para crianças portadoras de deficiência visual. Com relação à sensibilidade tátil, foi observado que embora variáveis relacionadas ao gênero e histórico visual da criança não sejam significativas, crianças mais novas aperfeiçoam-se melhor neste aspecto.

Os estudos relacionados à discriminação de tamanho, comprimento e forma são muito controversos: enquanto alguns autores afirmam que variáveis como gênero, idade ou nível visual não interferem no desempenho discriminativo, outros demonstram que tal capacidade é aprimorada de acordo com a idade, presença ou não de um período de visão e existência de visão residual.

Quanto aos fatores táteis envolvidos na leitura Braille, pode haver muitas variações para aquisição de tal habilidade, dependendo da combinação de mãos e dedos utilizados, de acordo com a preferência de cada criança.

Entre os demais sentidos, não há dados suficientes relacionados ao paladar e olfato de crianças portadoras de deficiência visual. Os sentidos vestibular e cinestésico, responsáveis pelo equilíbrio e propriocepção corporal, serão abordados mais detalhadamente no próximo tópico.

1.3.2 Interação motora e locomotora com o mundo físico

Além de utilizar habilidades perceptivas, a criança necessita adquirir habilidades motoras, tanto de manipulação quanto de locomoção, para poder interagir com o mundo físico.

Primeira infância

Warren (1994) enfatiza a maneira com a qual a criança procura “alcançar” e “prender” objetos. Embora tais atividades dependam claramente do controle muscular, são mediadas pela informação perceptiva proveniente dos estímulos emanados pelo objeto.

Em crianças videntes, o marco no desenvolvimento destas ações ocorre por volta dos cinco meses de idade, quando a criança começa a procurar alcançar objetos interessantes

vistos por ela. A tentativa de alcançar objetos que podem ser percebidos apenas auditivamente aparece mais tarde, no último terço do primeiro ano.

Assim como as crianças que enxergam, por volta de três meses de idade, a criança portadora de deficiência visual é capaz de trazer as mãos à linha média do corpo. Já a transferência de objetos de uma mão para a outra, que se manifesta por volta de 5 meses e meio em crianças videntes, aparece um pouco mais tarde em crianças portadoras de deficiência visual (Fraiberg *apud* Warren, 1994).

A criança que enxerga sente-se muito mais atraída para tentar alcançar algo que emita uma informação visual, do que uma para alcançar uma fonte de estímulos sonoros.

Vários estudos foram realizados no sentido de tentar verificar que tipo de fontes sonoras são mais atraentes para a criança que não dispõe da informação visual:

- Variações na forma de apresentação do som à criança: a procura de sons em deslocamentos laterais acontece depois da localização de fontes sonoras estacionárias apresentadas na linha média do corpo. A busca por sons que se deslocam no sentido vertical aparecem mais tarde do que sons que se deslocam no sentido lateral.
- Variações na intermitência do estímulo sonoro: a localização de estímulos sonoros contínuos em deslocamento antecede a localização de sons intermitentes nas mesmas condições.

Uma característica muito observada em crianças cegas, que está relacionada a este atraso na tentativa de alcançar estímulos sonoros, é a resistência em aceitar deitar na posição prona, pois a força e a coordenação motora advindas desta postura (decúbito ventral) são pré-requisitos para o ato de alcançar objetos.

A posição supina (decúbito dorsal) deixa o braço livre para mover-se e alcançar objetos, mas a atividade não rigorosa deixa de exigir o fortalecimento da musculatura do pescoço, peito, ombros e braços.

Hart *apud* Warren (1994) aponta a importância da existência e aproveitamento de algum resíduo visual, ainda que seja apenas a capacidade de percepção luminosa, para incentivar e facilitar a aceitação da postura prona. A partir daí, é possível estimular a movimentação e sustentação da cabeça, que são fundamentais para o equilíbrio, postura e aquisição de funções motoras subsequentes.

A atividade motora neonatal é caracterizada por ações reflexas, ocorrendo pouca movimentação voluntária. Os fatores que promovem o desenvolvimento motor e locomotor envolvem tanto a maturação física quanto a oportunidade de interação com o mundo.

O termo locomoção refere-se a auto-produção de movimentos que permitam o deslocamento no meio ambiente. Num primeiro momento Warren (1994) concentra sua atenção no “engatinhar” e no “andar”.

A aquisição destes comportamentos dependem no mínimo de prontidão da musculatura. Sem a capacidade física de suportar o peso do corpo nas mãos e joelhos, o engatinhar não pode ocorrer; da mesma forma, se as pernas não forem capazes de suportar e equilibrar o tronco, o andar também não será possível.

A criança engatinha não pelo prazer da atividade, mas para atingir um objetivo, como por exemplo, chegar a um objeto fora de alcance. O andar também não possui um fim em si mesmo; a criança caminha para se aproximar e atingir objetos dispostos no meio físico. Portanto a percepção de estímulos significativos no meio ambiente, é fundamental para que a criança atinja a prontidão física para engatinhar e andar.

É comum encontrarmos referências bibliográficas indicando um atraso na locomoção de crianças portadoras de deficiência visual. A maioria das crianças engatinha antes de andar; os estudos nos quais Warren se baseou, indicam que as crianças cegas só começam a engatinhar perto do final do primeiro ano de vida. Da mesma forma, enquanto crianças que enxergam começam a andar por volta de um ano de idade, há muitas evidências relatando que as crianças portadoras de deficiência visual começam a andar bem mais tarde, embora não tenham dificuldade na habilidade de “ficar em pé”.

Warren (1994) chama a atenção para o fato de que a compreensão destes aspectos do desenvolvimento, não pode ser baseada simplesmente na comparação da **média de idades** de aquisição do comportamento: é preciso observar a **faixa de idade** que compreende a amostra, uma vez que é este fator que vai representar as diferenças individuais. Nesta linha de raciocínio, é evidente que algumas crianças portadoras de deficiência visual começam a dar seus primeiros passos muito antes de determinadas crianças que enxergam.

A evidência empírica acima mencionada, poderia descartar a hipótese de que a ausência da visão seja uma possível causa do atraso no desenvolvimento motor de crianças portadoras deste tipo de deficiência. Por outro lado, alguns estudos demonstram que crianças com algum resíduo visual possuem maior facilidade em termos de locomoção do que crianças totalmente cegas, pois a visão remanescente pode ser estimulada de forma a encorajar um posicionamento adequado da cabeça, a aceitação da posição prona, a ação de “alcançar” entre outros movimentos.

Além de causar atraso no desenvolvimento das ações de “alcançar” e “preender”, a resistência na aceitação da postura prona pode dificultar a prontidão muscular e a estabilidade postural necessárias para engatinhar e andar. A prontidão muscular é um pré-requisito fundamental para a locomoção, mas é preciso que esteja associada a outros fatores.

A criança que enxerga pode avistar os objetos à distância no ambiente, e sem dúvida, isto consiste num importante estímulo para iniciar a locomoção. Na criança cega, a visão não pode desempenhar este papel, e na criança com baixa visão, esta percepção dos objetos à distância é bastante reduzida. Nestas circunstâncias, deve-se recorrer a outras modalidades de estímulos sensoriais no sentido de incentivar a locomoção. Com exceção da visão, o olfato e a audição são as únicas modalidades sensoriais capazes de captar estímulos ou informações do ambiente à distância.

Em suma: as evidências indicam que crianças portadoras de deficiência visual demoram mais para engatinhar e andar em relação às crianças que enxergam. Para Warren, no entanto, a pergunta crítica é: por quê?

Foi exposto que a **falta ou redução da visão** não necessariamente constitui o motivo do atraso; a **prontidão muscular** sem dúvida é um pré-requisito para a locomoção, e o aproveitamento e utilização dos **demais órgãos dos sentidos** também interferem diretamente neste aspecto. Entretanto o fator mais determinante sobre a capacidade locomotora de crianças portadoras de deficiência visual, pode ser atribuído a presença ou restrição de **oportunidades**.

Warren (1994) cita várias pesquisas que reforçam a idéia de que a criança portadora de deficiência visual necessita de oportunidades de mover-se pelo chão, de se exercitar na postura prona, de dispor e desfrutar de outras modalidades de estímulos além dos visuais, para otimizar seu desenvolvimento na habilidade de locomoção.

Um ambiente restrito em oportunidades pode cercear e provocar atrasos no desenvolvimento motor até mesmo de crianças dotadas de visão.

Capacidades locomotoras na segunda infância

Os estudos consultados por Warren (1994) demonstram evidências que crianças portadoras de deficiência visual correm o risco de possuir uma forma física (condicionamento) pobre. É consenso entre os pesquisadores o fato de que a baixa performance não é necessariamente consequência da deficiência visual.

A relação entre performance e existência ou não de visão remanescente não está suficientemente clara.

Os fatores determinantes sobre a capacidade locomotora das crianças portadoras de deficiência visual parecem recair novamente sobre as oportunidades que as mesmas possuem em se engajar em atividades físicas, e o incentivo que elas recebem para tal.

A atitude dos pais influencia muito o grau de participação da criança nas atividades físicas; todavia, é a qualidade da oferta deste tipo de atividade que vai desencadear nos familiares reações de tolerância, encorajamento ou receio, conforme as condições de segurança e adequação envolvidas.

Há uma tendência em discutir as características do ambiente onde acontecem as aulas de Educação Física, atribuindo as condições físicas da criança portadora de deficiência visual, ao tipo de tratamento oferecido em escolas inclusivas (modelo integrativo) e em escolas ou instituições especiais (modelo segregativo). Todavia, Warren conclui que não é o tipo de escola, mas a natureza das oportunidades e o incentivo à realização das mesmas que vão demonstrar a diferença.

Com relação às habilidades necessárias para a orientação e mobilidade, foi evidenciado que a existência de visão residual favorece aspectos como postura e equilíbrio. Já a orientação espacial e lateralidade são bastante influenciadas pela existência ou não de um período de visão no início da vida, evidenciados por avaliações e testes realizados em indivíduos com deficiência visual congênita e adquirida. Dessa forma, Warren (1994) conclui que experiências visuais podem interferir em vários aspectos do desenvolvimento motor e locomotor da criança portadora de deficiência visual; todavia, reforça a idéia de que as habilidades para tal não podem ser otimizadas sem a oferta de oportunidades significativas e a motivação para o envolvimento com as mesmas.

Comportamentos estereotipados

O termo “comportamento estereotipado”, ou “maneirismos”, abrange uma ampla variedade de atividades, incluindo movimentos de determinadas partes do corpo como: fricção dos olhos (pressão e manipulação do globo ocular), balanceio ritmado da cabeça e/ou tronco, gestos repetitivos com as mãos, entre outros.

Segundo Warren (1994), o termo “ceguismo”, amplamente utilizado no passado, tem sido descartado em função da observação deste tipo de comportamento em crianças autistas e mesmo em crianças sem aparentes problemas de natureza sensorial ou emocional.

Crianças portadoras de deficiência visual apresentam maneirismos com significativa frequência; este fato é motivo de preocupação porque tais comportamentos podem inibir interações sociais, podem interferir na atenção da criança a eventos no mundo externo, sem mencionar a possibilidade de lesões físicas.

Existem algumas hipóteses que tentam explicar a presença deste tipo de comportamento: alguns movimentos como o balanceio do tronco ou da cabeça podem ser associados à estimulação vestibular ou de outros órgãos dos sentidos. O fato desta tendência ser mais forte em crianças portadoras de deficiência visual pode se justificar pela necessidade de um maior nível de estimulação sensorial, devido ao déficit na função visual.

Uma hipótese alternativa indica que os maneirismos podem ser resultado de uma privação social, mais do que sensorial.

Ainda há uma terceira hipótese, que aponta os maneirismos como uma forma de auto-regulação frente à superestimulação. Knight *apud* Warren (1994) argumenta que crianças que possuem ou não deficiência visual, tendem a regredir a características comportamentais de estágios de desenvolvimento anteriores, quando confrontados com situações estressantes. No mesmo sentido, Stone *apud* Warren (1994) afirma que tais movimentos estereotipados podem acontecer como uma forma de produzir uma condição de proteção a agentes externos estressantes.

Quanto às causas de comportamentos estereotipados, foi observado uma correlação com a severidade da perda visual e existência de um período de hospitalização durante o primeiro ano de vida da criança. Houve ainda tentativa de estabelecer relações com idade, idade da perda visual, quociente de inteligência, etiologia e fatores emocionais.

“Foi observado que este hábito não ocorre em crianças cegas em vilarejos africanos onde são continuamente carregadas por adultos. Em nossa cultura dispendemos pouco tempo segurando nossas crianças no colo. Os bebês e as crianças deficientes visuais necessitam uma maior ativação do órgão do equilíbrio que as crianças com visão normal.” (Hyvarinen, 1991, p.40)

Assim como a autora acima descreve, Warren não descarta a influência dos fatores sócio-culturais nos comportamentos estereotipados. Evidências apontadas por Webster e Abang *apud* Warren (1994), baseadas na comparação da incidência de maneirismos em amostras de crianças africanas e européias, chegam a conclusões similares.

Foi constatado que há um eventual decréscimo na ocorrência de maneirismos conforme o passar dos anos. Surge então a dúvida se os esforços para reduzi-los nos primeiros anos de vida são necessários ou apropriados.

Segundo Warren (1994), não há dados conclusivos que indiquem se devem ou não ser empreendidos esforços para tentar reduzir a incidência de maneirismos em crianças portadoras de deficiência visual. Há evidências de que crianças são capazes de regular a quantidade de estimulação adequada, e particularmente de evitar superestimulação. A sobrecarga de estímulos pode produzir conseqüências desenvolvimentais adversas.

À medida que a criança portadora de deficiência visual regride a comportamentos estereotipados como uma forma de evitar estimulação excessiva, a redução intencional destas situações pode interferir no processo de auto-regulação da mesma.

Warren (1994) afirma que a identificação das necessidades das crianças quanto à falta ou excesso de estímulos que resultam em maneirismos, dependem diretamente da sensibilidade dos pais e profissionais.

Espera-se que essas colocações, acerca da conceituação e classificação de deficiência visual e do desenvolvimento perceptivo-motor de crianças nestas condições, possam auxiliar os profissionais que trabalham diretamente com essa clientela a refletir sobre sua prática, transformando sua intervenção em oportunidades efetivas para maximizar o potencial destas crianças.

Pretende-se que o material pedagógico apresentado nesta pesquisa possa contribuir no sentido de garantir algumas destas oportunidades mencionadas no parágrafo anterior.

CAPÍTULO II - ATIVIDADES LÚDICAS

2.1 Em busca de um referencial teórico

Durante o aprofundamento nos estudos acerca da deficiência visual, a questão diferencial no desenvolvimento perceptivo-motor atraiu particularmente nossa atenção.

Vários autores como Hyvarinen (1991), Bruno (1993), Cunha (1988), Lear (1986) apontam para a necessidade da utilização de atividades lúdicas para o desenvolvimento deste aspecto (perceptivo-motor) em crianças portadoras de deficiência visual. Nesse sentido, Allen (1992, p.343) reforça:

“Brinquedos e materiais que estimulam os sentidos incluem aqueles que encorajam o desenvolvimento das capacidades nas crianças para **ver coisas, ouvir sons, tocar e sentir texturas e movimentar o corpo no e pelo espaço.** (...)crianças que são encorajadas a usar o desenvolvimento dessas capacidades para investigar e manipular tudo aquilo que as cercam, aprendem a acreditar no seu ambiente e adquirir confiança em si mesmas.”

Para este estudo, tão importante quanto estudar a deficiência visual e suas implicações no desenvolvimento perceptivo-motor da criança, é compreender o significado de termos associados à atividade lúdica, tais como jogo, brinquedo e brincadeira, num contexto educacional.

Com relação ao significado de lúdico, Marcellino (1990) aponta para a dificuldade de precisão do termo e o caráter abrangente deste componente enquanto manifestação.

O termo atividade lúdica abrange, de forma ampla, os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira (Friedmann, 1992).

No Brasil os estudos de Oliveira (1986), Marcellino (1990) e Kishimoto (1994) entre outros, apontam para a indiferenciação no emprego de tais termos.

No dicionário Aurélio (Ferreira, 1975, p.228) o termo brinquedo pode significar indistintamente “*objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças; brincadeiras.*” Usualmente, na língua portuguesa, os três termos são utilizados como sinônimos.

Embora este trabalho não tenha como intuito o aprofundamento nesta discussão conceitual, torna-se necessário conhecer a opinião de alguns autores, para nos situarmos frente a esta questão.

Para Oliveira (1986), o brinquedo caracteriza-se como objeto cuja utilização é predominantemente marcada pelo exercício individual, pela subjetividade das regras e pela adesão descomprometida (gratuidade), ao passo que o jogo e a brincadeira constituem uma prática envolvendo ação coletiva, onde a presença das regras é mais explícita impelindo o jogador à disputa e ao desejo de vencer.

Leif e Brunelle (1978, p.124) afirmam que o brinquedo deve ser tido como um objeto simbólico e que os educadores devem “*privilegiar o jogo (game) em relação ao brinquedo (toy)*”, pois além de dar acesso a costumes e tradições culturais diferentes, o jogo permite a

participação do espectador. A distinção dos termos é baseada em valores, sendo atribuído um caráter positivo ao jogar e negativo ao brinquedo.

Alguns autores como Lebovici e Diatkine (1985) e Chateau (1987) utilizam as expressões jogo, brinquedo e brincadeira indistintamente.

Sobre a questão conceitual, Marcellino (1990, p.27 e 28) acredita que as tentativas de diferenciação dos termos em discussão variam de autor para autor, devido ao “(...)caráter artificial das classificações e à forte carga de subjetividade que os conteúdos comportam”, chegando a uma abrangência tão ampla que inviabilizariam sua caracterização. O autor opta por uma “(...)abordagem do lúdico não ‘em si mesmo’ ou de forma isolada nessa ou naquela atividade (brinquedo, festa, jogo ou brincadeira) mas como um componente da cultura historicamente situada.”

Já para Kishimoto (1994) a utilização indiscriminada desta terminologia pode refletir o pouco avanço dos estudos na área e completa:

“Para evitar essa indiferenciação neste trabalho, brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança.”

A autora prefere empregar o termo jogo em ações lúdicas que envolvem situações estruturadas pelo próprio tipo de material, como no xadrez, trilha e dominó, por trazerem regras estruturadas externas que definem a situação lúdica, enquanto os brinquedos podem ser utilizados de diferentes maneiras pela própria criança.

Embora Friedmann (1992, p.24) conceitue jogo e brinquedo de forma semelhante a esta última autora, ambas divergem quanto à definição de brincadeira, que segundo Friedmann “(...)refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada.”

Neste trabalho, brinquedo será definido como o suporte da brincadeira, representado por objetos que correspondam ou não ao significado/função atribuído pela criança.

“Ninguém é mais sábio em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúne em sua solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras.” (Benjamin, 1984, p.69)

Dessa forma, um pedaço de papel amassado pode se tornar um bichinho, ou um galho de árvore se transformar numa espada. Tudo é possível na fantasia de uma criança.

Aqui, a brincadeira será entendida como uma ação espontânea, onde predomina a subjetividade. As regras podem aparecer de maneira implícita e a brincadeira não precisa necessariamente envolver a utilização do brinquedo.

O jogo, por sua vez, será designado pela presença de regras estruturadas, previamente determinadas, independentemente da utilização de objetos ou materiais auxiliares. Pode haver uma certa conotação de disputa.

Afinal, porque foi importante chegar a uma definição própria destes conceitos?

Pelo simples fato de verificarmos, ao final deste estudo, que o que estávamos propondo não eram jogos e brinquedos para portadores de deficiência visual, como pretendíamos originalmente, mas sim um material pedagógico. Se analisarmos a fala dos autores que se seguirão, verificaremos que em determinados momentos, este material pedagógico poderá até se transformar num brinquedo, jogo ou brincadeira, dependendo da intenção da criança em interagir com eles numa situação livre. Mas a partir do momento que passamos a enxergar nestes materiais uma forma de intervenção planejada como um meio ou instrumento para atingirmos determinados objetivos (no caso a estimulação perceptivo-motora), o “brincar” passa a ser desvirtuado.

“Muitas e muitas vezes o mundo infantil dos brinquedos é invadido por atividades denominadas ‘lúdicas’, mas que na realidade possuem objetivos pedagógicos claramente impostos pelos adultos. Ainda que a criança seja induzida a ‘brincar’ com esses jogos educativos, chega um determinado momento em que ela mesma interrompe dizendo: ‘bem, agora vamos brincar, tá?’. Fica evidente, então, que esta criança não estava brincando no verdadeiro sentido do verbo, tendo percebido um objetivo, uma intenção pedagógica que a cansou porque, para ela, brinquedo é caracterizado, exatamente por ser destituído de qualquer objetivo externo e determinado”. (Lebovici e Diatkine, 1985, p.7)

Um dos critérios elaborados por Christie *apud* Kishimoto (1994) para identificar traços que distinguem o jogo, é a “prioridade do processo de brincar”, enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar. O jogo educativo utilizado em sala de aula muitas vezes desvirtua esse critério ao dar prioridade ao produto ou à aprendizagem de noções e habilidades. Para Brougere *apud* Kishimoto (1994, p.8), brinquedos construídos especialmente para a criança só adquirem sentido lúdico quando funcionam como suporte de brincadeira: “*Caso contrário, não passam de objetos. É a função lúdica que atribui o estatuto de brinquedo ao objeto fabricado pela indústria de brinquedo ou a qualquer outro objeto*”.

Apesar de procurar enfatizar as características lúdicas durante a utilização do material pedagógico proposto, optamos por denominá-lo dessa maneira, dada a natureza de nossa intervenção.

Os materiais que serão posteriormente apresentados foram elaborados e confeccionados artesanalmente visando atender especialmente as necessidades das crianças portadoras de deficiência visual, através de diferenças de tamanho, formato, relevo, textura, cor, brilho, contraste, perfume e sons; sua utilização entretanto, pode envolver crianças sem comprometimentos visuais.

Alguns deles são inéditos, outros podem até ser encontrados em catálogos de materiais educativos. Mesmo no segundo caso, nem sempre o professor que folheia o catálogo está atento para a possibilidade de criar adaptações ou utilizar tal material com crianças que não enxergam ou enxergam pouco.

2.2 O jogo infantil segundo Piaget

Além das diferenças conceituais acerca dos elementos lúdicos, ainda há uma enorme variedade em termos de classificação e categorização dos jogos, amplamente abordada e discutida por vários autores, de diferentes áreas.

Não pretendemos nos alongar nesta discussão, mas simplesmente explicitar o referencial impregnado neste trabalho, que inclusive norteou todo o sistema de classificação de brinquedos e a própria divisão do espaço físico da brinquedoteca.

Tomamos como ponto de partida três grandes tipos de estruturas que caracterizam os jogos infantis apontados por Piaget (1990, p. 148):

“Exercício, símbolo e regra, tais parecem ser as três fases sucessivas que caracterizam as grandes classes de jogos, do ponto de vista de suas estruturas mentais.”

Inicialmente, nos primeiros anos de vida, a atividade lúdica tem como característica essencial o **exercício**: através da repetição de seqüências estabelecidas de ações e manipulações, a criança se exercita na sua atividade de brincar, pelo simples prazer derivado de suas descobertas sensoriais e motoras, e não com propósitos práticos ou instrumentais. Embora com o passar dos anos diminua em intensidade e importância, esta característica pode se prolongar até a fase adulta.

A partir do segundo ano de vida, com o aparecimento da representação e da linguagem, a atividade lúdica começa a adquirir o caráter **simbólico**: a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação e começa a representar o mundo, utilizando o símbolo como uma forma de evocar a realidade.

O símbolo implica a representação de um objeto ausente ou a atribuição de um significado imaginário, num faz-de-conta onde o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo.

“O jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio de compensação, superação de conflitos, preenchimentos de desejos. Quanto mais avança em idade mais caminha para a realidade.” (Kishimoto, 1994, p.40)

A terceira categoria apresentada por Piaget, é a dos jogos com **regras**, marcando transição da atividade individual para a socializada. A regra supõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais, pois é uma regularidade impostas pelo grupo e a violação da mesma, representa uma falta (Piaget, 1990).

No jogo infantil as regras podem ser transmitidas de uma geração para outra, ou criadas espontaneamente a partir de um acordo definido pelo grupo de pessoas (adultos ou crianças) presentes no momento.

Piaget (1990) menciona ainda os jogos de **construção** ou de criação, que não chegam a caracterizar uma fase entre as outras, mas assinalam uma transformação interna da noção de símbolo. Como uma espécie de transição entre o jogo simbólico e o jogo de regras, a criança pode se utilizar de diversos materiais para construir um objeto que represente a realidade, de tal forma que o significante acabe por se confundir com o significado.

A compreensão da evolução do brincar, de um estado mais egocêntrico até a socialização, pode ser claramente observada numa Brinquedoteca, onde a situação predominante é a de livre escolha. Através da escolha do brinquedo, da forma como cada criança brinca, a presença ou não de parceiros e até o ambiente onde a brincadeira se desenvolve, revelam-se os interesses e as necessidades de cada criança ou do grupo, definindo um traço cultural.

Hoje em dia a criança dispõe de vários acessórios para suas brincadeiras. Se por um lado estes acessórios (brinquedos) constituem uma grande motivação e atrativo para a criança, por outro podem roubar a inventividade, criatividade e iniciativa de sua brincadeira (Friedmann, 1992).

Aí entra a importância de um ambiente como a Brinquedoteca (descrita no capítulo 3), que ao mesmo tempo em que cede espaço para a realização de atendimentos pedagógicos e terapêuticos, também é um espaço reservado ao lazer, propiciando o resgate da essência lúdica dos jogos e brincadeiras.

CAPÍTULO III - A BRINQUEDOTECA

3.1 E foi assim que tudo começou...

Em maio de 1990, ainda no terceiro ano da graduação na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, tivemos a oportunidade de participar do evento denominado “II Jogos Especiais de Campinas”, promovido por um grupo de professores desta Universidade.

O contato com as pessoas portadoras de deficiência visual foi tão marcante, que na semana seguinte passei a acompanhar o trabalho do Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida (orientador desta pesquisa) no atendimento ao grupo de pessoas nestas condições, que participavam do projeto “Atividades Físicas e Esportivas para pessoas portadoras de deficiência”.

Encantada com a área de Educação Física Adaptada, em outubro desse mesmo ano comecei a trabalhar na Estação Especial da Lapa, órgão ligado ao Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo. Trata-se de um Centro de Convivência e Desenvolvimento Humano, cujo objetivo é favorecer a integração social das pessoas portadoras de deficiência, promovendo cursos profissionalizantes e atividades culturais, de lazer, recreação e esportes.

A experiência vivida junto às pessoas portadoras de deficiência visual nesta instituição, começaram a despertar em mim a consciência da importância das atividades lúdicas para essa clientela. Tal vivência resultou no tema da monografia do curso de especialização em Educação Física Adaptada, realizado em 1992 na Faculdade de Educação Física da UNICAMP.



Figura 1: Vagão de trem nº 5001 da FEPASA

Com o apoio e a cumplicidade de meus colegas de trabalho e as oportunidades que a instituição oferecia de entrar em contato com renomados profissionais e participar de cursos como “O jogo e a educação” (LABRIMP, USP, 1993) e “Tomando a Brinquedoteca uma realidade” (Fundação Abrinq pelos direitos da criança, São Paulo, 1993) entre outros, a idéia de que um ambiente preparado especificamente para favorecer as atividades lúdicas poderia contribuir no desenvolvimento das crianças portadoras de deficiência, foi ganhando cada vez mais impulso.

No segundo semestre de 1995, a Brinquedoteca foi instalada no vagão de trem da FEPASA nº 5001, que se encontra nas dependências da Estação Especial da Lapa, tendo sido especialmente preparada e adaptada para atender pessoas portadoras de deficiências, familiares, pessoas da comunidade, profissionais e outras instituições.



Figura 2: Vista do interior da brinquedoteca instalada no vagão de trem

Paralelamente às atividades na Estação Especial da Lapa, tive a oportunidade de trabalhar na Faculdade de Educação Física da Universidade Camilo Castelo Branco (Unicastelo), ao lado da professora Maria Teresa da Silva, onde lecionava a disciplina “Educação Física e Esportes Especiais” para os alunos do 4º ano da graduação e participava do projeto de extensão “Escola de Aplicação de Educação Física Adaptada”, onde são atendidas crianças portadoras de deficiência auditiva, física e mental da região de Itaquera.

Os serviços de extensão da Faculdade de Educação Física da Unicastelo logo começaram a se destacar e ampliar, envolvendo também crianças da comunidade, meninas e meninos em situação de rua e terceira-idade.

Sentindo a necessidade de um espaço para desenvolver o projeto de pesquisa do mestrado, solicitei à diretora da Faculdade de Educação Física da Unicastelo, Irene Hernandes

Rodrigues, um espaço onde pudesse guardar e utilizar o material que vinha confeccionando e me propus a atender também outras crianças, não necessariamente portadoras de deficiência visual, uma vez que estaria utilizando um espaço da Universidade.

Mas a Universidade Camilo Castelo Branco enxergou além do que estava sendo proposto e tornou o sonho uma realidade: preocupada com a importância do aspecto lúdico no desenvolvimento infantil e reconhecendo no espaço sugerido uma grande contribuição para os serviços do ensino, extensão e pesquisa, inaugurou no dia 31 de outubro de 1996 a Brinquedoteca-Unicastelo.

A Brinquedoteca-Unicastelo, conforme descreveremos detalhadamente no próximo item, não só acolheu e consentiu a realização desta pesquisa (anexo 1) entre outros projetos, como forneceu todo apoio necessário.

Este trabalho até poderia ter sido realizado em outras escolas ou instituições que não dispusessem de um ambiente como tal, mas, conforme temos procurado divulgar:

“(...)este ambiente tem demonstrado ser um espaço próprio para o desenvolvimento de atividades que visam a estimulação das capacidades sensório-motoras destas crianças. A Brinquedoteca também fornece subsídios que podem facilitar a introdução de técnicas de orientação e mobilidade, assim como contribui para aquisição de comportamentos que propiciam maior independência nas atividades de vida diária”. (Munster, Cavalcante e Cardoso, 1997, p.20)

3.2 A brinquedoteca

3.2.1 A transformação do brincar

Vários estudos têm demonstrado uma transformação do brincar (Friedmann, 1992; Oliveira, 1989), tanto no Brasil quanto em outros países, devido a alguns fatores como: uma significativa redução no espaço físico em função do crescimento das cidades e da falta de segurança, os espaços lúdicos viram-se seriamente ameaçados e diminuídos; uma redução no espaço temporal, pois dentro da instituição escolar, a brincadeira, quando não utilizada com finalidades pedagógicas que descaracterizam sua essência, foi deixada de lado em detrimento de outras atividades consideradas mais “produtivas”.

Além disso, no contexto familiar, tanto a mudança no papel da mulher, agora orientada ao trabalho, quanto o grande espaço ocupado pela televisão ou outras atividades extracurriculares no cotidiano infantil, constituíram aspectos significativos para a diminuição do estímulo para a brincadeira.

A supervalorização do objeto de brincar, incrementado pelas indústrias de brinquedos, que ao colocarem no mercado objetos práticos, atraentes e que praticamente brincam sozinhos pelas crianças, transformaram as interações sociais. O consumo de brinquedos industrializados foi também incrementado pela propaganda.

Muitos países preocupados com esta transformação e o “direito de brincar”, têm buscado alternativas para resgatar o espaço da brincadeira na vida das crianças. Segundo Cunha (1994), na Europa muitas “Toy libraries” (bibliotecas de brinquedos) funcionam emprestando brinquedos para as crianças levarem para casa. Na Suécia, as Lekoteks atendem os excepcionais e ensinam suas famílias a brincar com eles de forma estimuladora. Na Itália, França, Suíça e Bélgica as “Ludotecas” emprestam brinquedos e recebem visitas de crianças. Em Portugal, muitas Ludotecas estão funcionando, não só junto às Universidades, mas também espalhadas pelas mais longínquas aldeias.

Pertencem ainda à Associação Internacional de Brinquedotecas: Estados Unidos, Canadá, Argentina, Austrália, Dinamarca, Islândia, Gana, Hong Kong, Hungria, Índia, Israel, Jamaica, Japão, Polônia, Ilhas Seichelles, África do Sul, Tailândia, Rússia, Uruguai, Colômbia e Cuba.

No Brasil este trabalho começou por volta de 1982, tendo sido fundada a Associação Brasileira de Brinquedotecas em 1984.

3.2.2 O que é brinquedoteca

Na língua portuguesa utilizam-se dois termos para designar este “espaço de brincar” (Friedmann, 1992): *Brinquedoteca*, derivado da palavra grega “brinquedo” e *Ludoteca* originado a partir de “ludus”, em latim. Embora possuam o mesmo significado, o termo ludoteca é mais utilizado nos países de língua latina. Neste trabalho foi adotado o termo Brinquedoteca, considerado mais próximo ao universo das crianças brasileiras.

Conforme Cunha (1994), a Brinquedoteca brasileira diferencia-se das brinquedotecas e das “Toy Libraries” porque estas têm seu trabalho mais voltado para o empréstimo de brinquedos, ao passo que no Brasil, o trabalho está mais voltado para o brincar propriamente dito.

“Embora os brinquedos sejam a atração principal de uma Brinquedoteca, ela pode existir até mesmo sem brinquedos, desde que outros estímulos às atividades lúdicas sejam proporcionados.” (Cunha, 1994, p.13).

Definições segundo alguns autores:

“A Brinquedoteca é uma nova instituição que nasceu neste século para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar. É um espaço que se caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, oferecendo um ambiente agradável, alegre e colorido, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam.” (Santos, 1995, p.7)

“As ludotecas são espaços de jogo, onde crianças, jovens e adolescente (sic) vão brincar. No Brasil se costuma denominar de ‘Brinquedoteca’, termo adequadamente justificado, uma vez que na língua portuguesa se utiliza habitualmente o vocábulo ‘brincar’, quando se faz referência ao jogo infantil.” (Negrine, 1994, p.45)

“A exemplo das bibliotecas que possuem salas de leitura coletiva, toda ludoteca bem instalada deveria possuir um local amplo e bem equipado, onde as crianças pudessem brincar com os brinquedos emprestados.” (Leif e Brunelle, 1978, p.153)

“Brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira. É um espaço criado onde as crianças (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas. Muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais que permitem a expressão da criatividade.” (Cunha, 1994, p.13)

“Pensar em oferecer um espaço físico e temporal, terá como decorrência natural a possibilidade das crianças interagirem com outras crianças, assim como com adultos, perpetuando-se, de forma paralela, a cultura lúdica tradicional. Ao mesmo tempo, a criança estará se desenvolvendo de forma integral e aprendendo, constituindo, os objetos e os brinquedos a ela disponíveis, meios através dos quais poderá descobrir o mundo e construir seus conhecimentos a respeito dele. Assim, a Brinquedoteca é um espaço privilegiado que reúne a possibilidade e o potencial para desenvolver as características lúdicas antes mencionadas.” (Friedmann, 1992, p.30)

“(…) além de desvincular o brinquedo do seu aspecto de posse e consumo, a Brinquedoteca desperta na criança o sentido de responsabilidade coletiva. Ela aprende que um brinquedo pode pertencer a muitas pessoas, que é necessário separar-se dele para que outras crianças também possam brincar e que ela não deve destruí-lo. Assim, tanto a utilização coletiva dos brinquedos como a brincadeira em grupo servem como preparação para a vida em sociedade.” (Bomtempo, 1992, p.77)

Para nós, a Brinquedoteca é um ambiente lúdico, planejado e organizado de forma a convidar a criança a brincar e interagir com os brinquedos e em grupo. Visa assegurar às crianças, tempo, espaço e, acima de tudo, oportunidades para brincar.

3.2.3 Tipos de brinquedotecas

Originalmente criada para o empréstimo de brinquedos, a Brinquedoteca foi se difundindo por vários países e se adaptando às diferentes culturas e tradições, aos vários sistemas educacionais e à disponibilidade de recursos e espaços físicos, entre outros fatores, como apontam as autoras Kishimoto (1992) e Santos (1995).

Embora a essência lúdica seja uma característica comum, existem diferentes tipos de brinquedotecas:

- em escolas: com finalidades pedagógicas, normalmente dispõem de um acervo de jogos e brinquedos para complementar a aprendizagem dos alunos, oferecendo suporte material para professores;
- de comunidades ou bairros: normalmente mantidas por associações, prefeituras ou organizações filantrópicas, propiciam a interação de crianças de diferentes idades e níveis sócio-econômicos;
- em hospitais: com finalidade terapêutica, auxiliam na recuperação das crianças em tratamento, tentando amenizar os traumas da internação, da falta de saúde, da distância dos pais;
- em clínicas: destinadas a auxiliar no tratamento de crianças com problemas psicológicos ou distúrbios de comportamento;
- em instituições para crianças portadoras de deficiências: possuem acomodações adaptadas e brinquedos especializados para atender as necessidades especiais de cada criança, muitas vezes oferecendo orientações aos pais e profissionais;
- em universidades: objetivam a prestação de serviços à comunidade associada à formação de recursos humanos e o desenvolvimento de pesquisas;
- em centros culturais: para incentivar a transmissão da cultura infantil, oferecem atividades como exposições, oficinas e concursos de construção de brinquedos;
- em bibliotecas: predomina o serviço de empréstimo de brinquedos, permitindo às crianças que levem os brinquedos para casa, favorecendo a interação familiar;
- circulantes: instaladas em ônibus, trailers, peruas ou ainda malas e baús portáteis, as brinquedotecas móveis, itinerantes ou ambulantes, permitem o acesso a locais distantes, atingindo regiões menos favorecidas;

- temporárias: organizadas em locais onde acontecem grandes eventos, oferecem espaço para a criança, enquanto os pais participam da programação.

Existem ainda brinquedotecas para a testagem de brinquedos, em presídios, hotéis, condomínios e clubes; de acordo com o perfil de cada agrupamento social, variam também os objetivos.

É importante lembrar que o brincar envolve vários aspectos (lúdico, pedagógico e terapêutico) e que um mesmo comportamento da criança frente a uma determinada situação vivida na Brinquedoteca, pode ser analisado de formas diferentes porém sem fragmentar o ser humano em questão.

3.3 A Brinquedoteca - Unicastelo

3.3.1 Descrição do espaço físico

Instalada numa área de 715 m², pertencente à Universidade Camilo Castelo Branco, a Brinquedoteca dispõe de oito ambientes organizados conforme o tipo de brinquedo ou habilidade que o mesmo desenvolve.



Figura 3: Brinquedoteca-Unicastelo

Numa mesma sala, podem ser encontrados brinquedos envolvendo categorias diferentes, mas separados pela localização no espaço físico, a que denominamos “cantinhos”. São eles:

- secretaria: local destinado ao serviço de cadastramento das crianças e dos brinquedos, utilizado também para reuniões da equipe.
- sala de jogos: possui um cantinho com jogos de **Regras** (como dominó, damas, jogo da memória etc.) e outro com jogos de **Acoplagem** (quebra-cabeças, puzzles, jogos de encaixe e montagem);
- sala de fantasias: equipada com minipalco e minicamarim, a criança tem a oportunidade de utilizar várias fantasias, máscaras, chapéus e acessórios;
- cantinho da história: dispõe de vários livros, gibis, fantoches e marionetes, além de um palco para teatro de fantoches;
- cantinho dos brinquedos: envolve brinquedos e jogos de **Exercício** sensório-motor, tais como instrumentos musicais, balde de areia, boliche, peteca, bolas etc.;

- oficina de arte: é um espaço destinado ao desenvolvimento da expressão artística, onde são desenvolvidas atividades como pintura, recorte, colagem, modelagem, dobradura e confecção de brinquedos com sucatas;
- casinha de bonecas: equipada com brinquedos **Simbólicos** como carrinhos, bichinhos de pelúcia, bonecas e minimobiliário, onde a criança tem a oportunidade de brincar de faz-de-conta;
- área externa: além dos projetos de horta, jardinagem e viveiro de animais, é um espaço riquíssimo para o resgate de jogos e brincadeiras da cultura popular, tais como amarelinha, mãe da rua, rodas cantadas etc.;



Figura 4: Secretaria



Figura 5: Sala de jogos



Figura 6: Sala de fantasias

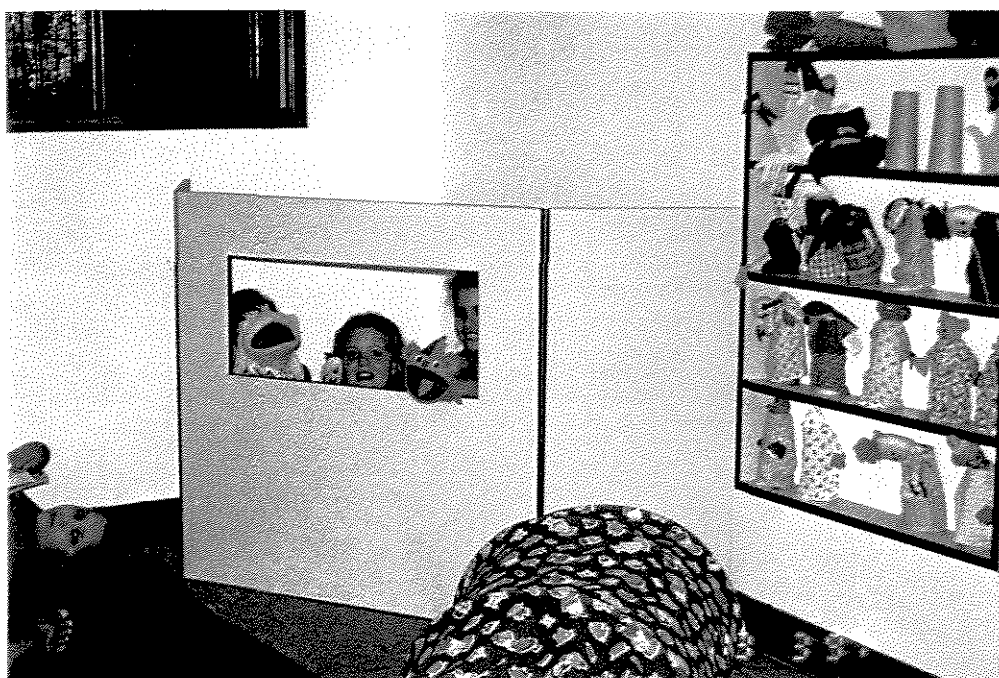


Figura 7: Cantinho da história



Figura 8: Cantinho dos brinquedos



Figura 9: Oficina de arte



Figura 10: Casinha de bonecas



Figura 11: Área externa

É importante cercar-se de pequenos cuidados com a segurança: as tomadas devem ser cobertas; chaves das portas, medicamentos, produtos de limpeza e objetos com pontas ou bordas cortantes devem ser mantidos fora do alcance das crianças, quando não houver a presença de um adulto.

A mudança da disposição dos móveis e objetos deve ser feita apenas quando necessária. Sempre que isto acontecer a criança portadora de deficiência visual deve ser comunicada e se possível convidada a auxiliar e participar das modificações no ambiente.

Nunca é demais lembrar a importância de sinalizar a existência ou evitar objetos suspensos (suporte de vasos, prateleiras etc.), portas entreabertas e pisos escorregadios.

Procuramos ainda estabelecer pistas sensoriais por todo ambiente, como por exemplo: capacho na porta da frente, sinos pendurados na porta dos banheiros, um relógio tique-taque na secretaria, tapete na sala de história, tapete emborrachado na sala de brinquedo, móbile sonoro na oficina de arte, plantas aromáticas na área externa e assim por diante.

No caso da baixa visão, os degraus e batentes das portas podem ser pintados com uma faixa de cor contrastante à parede ou piso.

3.3.2 Os brinquedos e sua classificação

Parte dos brinquedos foi adquirida pela Universidade Camilo Castelo Branco, e o restante foi doado por funcionários, professores e alunos da graduação e do Liceu Camilo Castelo Branco, bem como pelas próprias crianças da comunidade.

O acervo possui atualmente cerca de 850 brinquedos, rigorosamente cadastrados e classificados a partir de uma adaptação do sistema ESAR (Exercício, Símbolo, Acoplagem e Regras), baseado em Piaget (consultar capítulo 2), descrito por Garon (1992).

Como numa biblioteca, depois de cuidadosamente inspecionados, higienizados e terem sua embalagem reforçada, os brinquedos são registrados num livro-tombo (anexo 2), onde recebem um número de registro, como por exemplo: A 011-3/057

Isto significa que tal brinquedo é o décimo primeiro brinquedo de Acoplagem do acervo, que existem três exemplares dele à disposição e que é o quinquagésimo sétimo brinquedo do acervo geral.

Além de permitir o controle da quantidade de brinquedos pertencentes a cada categoria, o número de registro fornece indicação quanto ao número total de brinquedos do acervo. A cor da caneta utilizada pode indicar a qual faixa etária ou para qual tipo de deficiência o mesmo é recomendado.

Após ser registrado no livro-tombo, é preenchida uma ficha (anexo 3) com informações mais detalhadas sobre o respectivo brinquedo, como: número de registro, nome, categoria (segundo a faceta A do sistema ESAR), fabricante, número de referência do fabricante, faixa etária sugerida, descrição e componentes, data de entrada, origem, observações etc.

Como sugere Aflalo (1992), sempre que possível é colocada uma foto do brinquedo ou recorte de cópia xerox da embalagem, para que se possa ter uma referência visual mais precisa do brinquedo. No caso dos jogos, a regra original também pode ser anexada à ficha.

Cada brinquedo é marcado com etiquetas ou canetas adequadas ao tipo de material: caixas de papelão são etiquetadas e marcadas com caneta hidrocor; para peças de plásticos são utilizadas canetas para retroprojeter; bichinhos de pelúcia, fantoches e fantasias são marcadas com canetas próprias para pintura em tecido e assim por diante.

Esta marcação facilita o trabalho da equipe na hora de recolocar os brinquedos em seu devido lugar, após as brincadeiras. Para desenvolver autonomia na criança portadora de deficiência visual é muito importante que o brinquedo seja sempre guardado no mesmo lugar, para que ela possa localizá-lo quando quiser.

3.3.3 Clientela

Além das crianças que compõem a amostra desta pesquisa, atualmente são atendidos na brinquedoteca:

- crianças da comunidade: crianças com idade acima de três anos (abaixo desta faixa etária solicitamos a presença de um acompanhante) que moram nas proximidades da brinquedoteca e participam dela voluntariamente. Crianças nestas condições mediante a apresentação de alguns documentos e o pagamento de uma mensalidade (valor simbólico) preenchem uma ficha (anexo 4) e recebem uma carteirinha de identificação (anexo 5) que permite a frequência à brinquedoteca nos dias designados para este atendimento.
- alunos do Liceu Camilo Castelo Branco: além de poderem tornar-se sócios da brinquedoteca e participar do grupo de crianças da comunidade, os alunos da pré-escola, possuem horários semanais de visita, quando são acompanhados pelos professores de sala. Os professores de sala do primário podem trazer seus alunos mediante agendamento nos horários reservados para visita durante todo o mês, exceto na última semana quando os professores de Educação Física acompanham as turmas do primário.

- Projetos de Extensão da Faculdade de Educação Física-Unicastelo:
 - * as crianças portadoras de deficiência do “Projeto Escola de Aplicação de Educação Física Adaptada” freqüentam a brinquedoteca pelo menos uma vez por mês mediante agendamento feito no início do semestre.
 - * as crianças em situação de rua do “Projeto Dinda” freqüentam a brinquedoteca duas vezes por semana, junto com as crianças da comunidade, para uma maior integração.
 - * as crianças das demais escolinhas de esporte também podem fazer o agendamento de visitas.
- Grupos externos:
 - * crianças carentes (0 a 6 anos) do “Centro social Fé e Alegria” nos fazem duas visitas semanais acompanhadas pelas atendedoras de desenvolvimento infantil.
 - * crianças portadoras de deficiência mental da “Casa da Fraternidade” também freqüentam a brinquedoteca duas vezes por semana junto com seus professores.
- Visitas: mediante agendamento prévio, recebemos grupos de alunos e profissionais de outras instituições.
- Alunos e estagiários dos Cursos de Graduação da Universidade Camilo Castelo Branco.

As crianças portadoras de deficiência visual podem freqüentar a Brinquedoteca em duas situações: nos horários de atendimento reservados para o desenvolvimento desta pesquisa, ou como qualquer criança da comunidade, nos dias e horários designados para este grupo.

Conforme nossa própria definição de Brinquedoteca (item 3.2.2 deste capítulo), este ambiente destina-se a propiciar não apenas a interação das crianças com os brinquedos, como também **em grupo**. Portanto, não teria sentido restringir o acesso de crianças portadoras de deficiência visual, assim como portadoras de outras necessidades especiais, exclusivamente aos horários de realização da pesquisa.

Antes de enxergarmos a deficiência, procuramos focalizar nossa atenção no ser humano que está por trás dela. A criança portadora de deficiência visual, como qualquer outra criança, também possui necessidades lúdicas.

3.3.4 Objetivos

Além de oferecer atendimento às crianças mencionadas no item anterior, proporcionando oportunidades lúdicas e atividades que contribuam para o desenvolvimento global das mesmas, a brinquedoteca pretende atingir os seguintes objetivos:

- dispor de um acervo para empréstimo de brinquedos a crianças, profissionais e outras instituições;
- conscientizar a família a respeito da importância das atividades lúdicas, orientando, esclarecendo dúvidas e envolvendo os familiares na programação da brinquedoteca, através de dinâmicas preparadas especialmente para este fim;
- promover a troca de experiências e atuação conjunta de alunos da graduação e profissionais de diferentes áreas, contribuindo para a formação e aperfeiçoamento de recursos humanos;
- favorecer o intercâmbio entre instituições, associações e centros educacionais, cruzando informações, estabelecendo parcerias e incentivando o crescimento mútuo em função de uma maior integração destas crianças na comunidade e na sociedade;
- divulgar a brinquedoteca como um ambiente favorável à investigação científica e desenvolvimento de pesquisas.

3.3.5 A equipe

Para atender os objetivos a que se propõe, a brinquedoteca conta com uma equipe formada por uma coordenadora, quatro monitores (estudantes de Educação Física) e uma funcionária responsável pela limpeza. Eventualmente é possível contar com estagiários provenientes de vários cursos oferecidos pela Universidade (Educação Física, Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia entre outros).

“A existência de um espaço bem montado, com muitos recursos lúdicos disponíveis, não é suficiente para garantir à criança a potencialização máxima da brincadeira, nem para assegurar a orientação familiar a respeito desta. É preciso que existam profissionais com boa formação prática e teórica, com conhecimentos de técnicas de animação lúdica, de jogos, brinquedos, brincadeiras e, sobretudo, com suficiente clareza do seu papel junto à criança, no contexto da sua brinquedoteca” (Andrade, 1992, p.85)

Por isso muitas reuniões internas, discussões, reflexões, conversas informais e livro de registro diário num livro de ocorrências, para que a equipe esteja sempre em sintonia. Além da comunicação constante, a participação em cursos e congressos é imprescindível para a atualização.

Tive a sorte de contar com uma equipe incrível, com pessoas extremamente sensíveis e criativas, profissionais competentes e motivados, sem os quais a realização deste trabalho não seria possível.

CAPÍTULO IV - O MATERIAL PEDAGÓGICO

4.1 Metodologia

Foi utilizado um referencial teórico como base para a criação, elaboração e confecção artesanal de cada um dos 31 itens que compõem o material pedagógico sugerido. Opiniões e sugestões de experientes profissionais que atuam na área da deficiência visual, como D. Mara O. C. Sialy, presidente da LARAMARA, também constituíram valiosas contribuições para esta etapa.

Da mesma forma, a construção do “cenário” desta pesquisa também contou com um suporte bibliográfico e a retaguarda de profissionais especializados e instituições consideradas como referenciais em termos de Brinquedotecas.

Para aumentar a familiaridade com o material proposto e vivenciá-lo em diferentes situações, foi utilizada a pesquisa de campo do tipo exploratória, sugerida por Lakatos (1991). O procedimento utilizado para a coleta de dados foi a observação participante, que consiste na participação real do pesquisador com o grupo.

As crianças portadoras de deficiência visual que compuseram a amostra desta pesquisa foram selecionadas e encaminhadas pela LARAMARA-Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual.

O grupo foi composto por 4 crianças portadoras de cegueira e baixa visão, de ambos os sexos, com faixa etária entre 5 e 10 anos de idade, que residem em Itaquera e região (zona leste de São Paulo).

Inicialmente foi explicado às famílias a proposta e a metodologia desta pesquisa e solicitado aos responsáveis pelas crianças que assinassem um termo de consentimento (anexo 6) autorizando a participação das mesmas nesta.

Em seguida foram preenchidas anamneses (anexo 7) com os pais, através das quais procuramos obter maiores informações, conhecer o histórico de cada criança e levantar dados que pudessem ser significativos para este estudo. Foi solicitado também um exame médico de cada criança, para verificar se havia alguma restrição ou contra-indicação à prática de atividades físicas.

De acordo com a disponibilidade das crianças e para facilitar a aplicação do procedimento de coleta de dados, a amostra foi dividida em dois grupos, procurando uma aproximação por faixa etária e pela capacidade visual: o grupo **A** foi constituído por dois meninos (5 anos) com baixa visão e comprometimentos neurológicos associados à deficiência visual; o grupo **B** foi composto por uma menina (7 anos) e um menino (10 anos) portadores de cegueira, que frequentam escolas da rede regular de ensino. A descrição da amostra será mais detalhada no capítulo 5.

O projeto foi realizado na Brinquedoteca-Unicastelo (descrita no capítulo anterior), onde cada grupo foi atendido 2 vezes por semana, durante quatro meses consecutivos, no 2º semestre de 1997.

As sessões de atendimento possuíam duração de uma hora e foram sistematicamente observadas e registradas através de relatórios e filmagens.

Nos primeiros atendimentos, as crianças foram orientadas a fazer um reconhecimento do local de trabalho e só então foram apresentadas ao material tema desta pesquisa.

Depois de “brincados” e cuidadosamente analisados, os dados coletados nos registros foram utilizados para procurar estabelecer a divisão do material pedagógico nas seguintes categorias:

- Predominantemente perceptivos (P), aqueles cuja aplicação depende ou visa estimular principalmente as capacidades perceptivas ligadas aos órgãos dos sentidos: visão remanescente (no caso da baixa visão), audição, tato, olfato, paladar, vestibular e cinestésico.
- Perceptivo-motores (PM), aqueles cuja aplicação necessita tanto das capacidades perceptivas quanto depende das capacidades motoras. A solicitação da percepção sensorial e as respostas motoras interagem praticamente na mesma proporção.
- Predominantemente motores (M), aqueles cuja aplicação depende ou visa estimular principalmente as capacidades motoras básicas: andar, correr, saltar, rastejar, engatinhar, rolar, girar, pular etc.

4.2 Predominantemente perceptivos

4.2.1 Caixa de estimulação visual

Descrição

Caixa de madeira (45 x 38 x 22 cm) pintada de amarelo, contendo: uma lanterna grande, que possibilita a acoplagem de três canecas (azul, vermelha e amarela) com listras; uma minilanterna que projeta imagens de bichinhos; dois brinquedos que emitem luz e som simultaneamente; um pequeno espelho inquebrável; três pompons brilhantes (prateado, dourado e cor-de-rosa); uma bola de couro branca e preta (10 cm de diâmetro); um jogo de miniaturas de panelinhas, pratos e talheres de plástico, nas cores amarelo, azul, vermelho e verde; um jogo de encaixe com peças de vários formatos (triângulo, retângulo, quadrado e círculo) e cores (verde, vermelho, amarelo e azul); uma caixa de blocos lógicos com 48 peças em diferentes cores, formas, tamanhos e espessuras; dois livros para a identificação de cores, formas e figuras.



Figura 12: Caixa de estimulação visual

Objetivo

Verificar as possibilidades visuais da criança, sugerindo atividades que permitam observar: por qual tipo de material a criança se sente mais atraída (cor forte, reflexo, brilho, contraste, luz); a que distância a criança consegue perceber os objetos de diferentes tamanhos; se a criança acompanha objetos em movimento com o olhar; se identifica cores, discrimina formas, tamanhos e espessuras visualmente, se sabe nomeá-las; se reconhece figuras e desenhos; se a criança utiliza preferencialmente um ou outro olho; se utiliza mais a visão central ou periférica.

Sugestões de utilização

- Acoplar uma caneca à lanterna, para evitar que a luz desta atinja diretamente os olhos da criança; escurecer o ambiente e observar se a criança é capaz de perceber a luz e acompanhá-la com os olhos; verificar se a criança tem preferência por uma ou outra cor de caneca.
- Apresentar os brinquedos luminosos à criança e verificar o interesse dela pelos mesmos.
- Oferecer o espelho à criança e observar se ela é capaz de identificar sua imagem refletida nele.
- Apresentar os pompons brilhantes à criança e verificar o interesse dela pelos mesmos; em ambiente escurecido, iluminar os pompons com a lanterna.
- Em ambiente escurecido, iluminar partes do corpo da criança com a lanterna.
- Observar a partir de que distância a criança passa a perceber a bola em seu campo visual (partindo de uma distância maior para uma menor).
- Verificar se a criança é capaz de acompanhar o movimento da bola em deslocamento com os olhos.
- Solicitar à criança que separe as peças do jogo de panelinhas por cores; perguntar se ela sabe nomear a cor correspondente a cada conjunto.
- Pedir à criança que agrupe as peças com formatos iguais; perguntar se ela sabe nomear cada uma das formas geométricas.
- Apresentar várias peças de uma determinada forma geométrica e pedir à criança que aponte a maior, a menor, a de tamanho intermediário.
- Apresentar várias peças de uma determinada forma geométrica e solicitar à criança que indique a mais grossa, a mais fina, a de espessura intermediária.
- Mostrar os livros à criança, pedindo a ela que identifique as cores, formas e figuras apontadas.
- Projetar imagens e desenhos de bichinhos, pedindo à criança que nomeie e imite cada um.

Comentários

Como afirma Bruno (1993, p. 72), as crianças se diferenciam na habilidade de usar a visão.

“Esta habilidade é independente da acuidade visual, da patologia e da etapa de desenvolvimento em que se encontram. Por isso não podemos criar receitas ou generalizar em termos de avaliação e programa para estimulação visual. Isso porque o que é bom para uma determinada criança nem sempre é ideal para outra.”

Cada criança apresentará necessidades particulares em relação à distância, aos contrastes, cores, iluminação, tamanho e tipo de objetos que lhe despertam a atenção e o interesse.

O quanto esta informação será significativa para a criança, dependerá muito da maneira como o profissional irá aproveitá-la. Uma das crianças portadora de baixa visão, que faz parte da amostra desta pesquisa, possui comprometimentos neurológicos e dificuldade de deambulação, passou a se sentir mais motivada a exercitar sua marcha, a partir do momento em que passamos a utilizar um pompom brilhante para estimulá-la nesta atividade.

Conforme descrito no item 1.3, referente ao desenvolvimento perceptivo- motor em crianças portadoras de deficiência visual, a descoberta de um estímulo visual eficiente pode

auxiliar a criança a aceitar a postura prona, assim como favorecer outros aspectos de seu desenvolvimento.

Fonte

Adaptação do “Kit básico para estimulação visual” sugerido por Bruno (1993).

4.2.2 Pareando objetos

Descrição

Caixa de madeira (44 x 18 x 4 cm) pintada de amarelo, subdividida em dez compartimentos, que permitem à criança organizar-se espacialmente.

Caixa de papelão (32 x 18 x 12 cm) encapada com papel amarelo, contendo pares de objetos e miniaturas como: caixas de pasta de dente, escovas de dente, pentes para cabelo, sabonetes, esmaltes, batons, vidrinhos de shampoos, óculos escuros de plástico, relógios de pulso de plástico, colheres de plástico, garfos de plástico, miniaturas de cachos de uvas de plástico, botões de rosa em tecido, miniaturas de vasos de flores de plástico, pombinhas em miniatura, bexigas, ioiôs, apitos, conchas do mar, miniaturas de bicicletas, helicópteros, aviões, carros e carros de corrida, chupetas, lápis, bloquinhos de papel, tesouras, borrachas e apontadores. Caso o objetivo seja estimular a discriminação tátil em crianças portadoras de baixa visão, pode-se utilizar uma venda para os olhos.

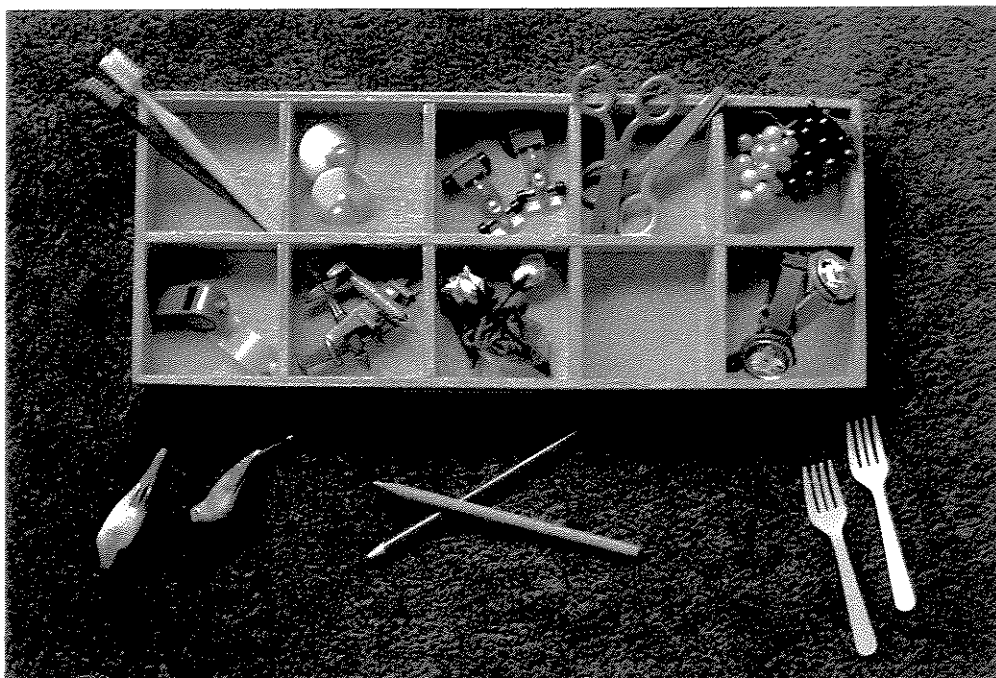


Figura 13: Pareando objetos

Objetivo

Reconhecer os diferentes objetos quanto à forma, função, tamanho, peso, material de que é feito; explorar a visão remanescente (no caso da baixa visão) e a discriminação tátil; desenvolver a memória e a organização espacial.

Sugestões de utilização

- professor seleciona alguns pares de objetos previamente, de acordo com um determinado tema, como por exemplo: meios de transporte; objetos de uso escolar; objetos de AVD, animais etc.

- colocar um objeto de cada par sobre a mesa para que a criança os explore: deixar a criança colocar o relógio de pulso, os óculos escuros, escrever com o lápis no bloquinho, recortar o papel, colocar pasta de dente na escova, e assim por diante.
- apresentar objeto por objeto à criança e pedir a ela que encontre o par correspondente.
- a caixa de compartimentos pode variar em tamanho, número e disposição de subdivisões, conforme o potencial de cada criança.
- espalhar os pares de objetos sobre a mesa ou chão e dar uma caixa de compartimentos para cada criança. Dizer o nome do objeto que deverá ser procurado e observar quem consegue encontrá-lo primeiro.

Comentários

A criança cega irá encontrar o par pelo tato, enquanto a criança com baixa visão tanto poderá realizar a tarefa pelo tato (utilizando a venda) como pela visão remanescente.

Lembramos que quanto maior o número de objetos a serem apresentados, maior o grau de dificuldade da atividade e portanto a quantidade deve ser adequada ao nível de desenvolvimento de cada criança.

Fonte

Idéia extraída do “Catálogo de Recursos Pedagógicos Especiais para o deficiente visual” da Laramara- Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (1994).

4.2.3 Associando o objeto à gravura

Descrição

Caixa de papelão (32 x 17 x 12 cm) encapada com papel amarelo, contendo 17 objetos e miniaturas, além de 17 cartões com as respectivas figuras reproduzidas: carro de corrida, tesoura, óculos, bonequinha de plástico, telefone, vasinho de flor, bola, lápis, relógio despertador, escova de dentes, carrinho, vidro de perfume, borboleta, relógio de pulso, laranja de plástico, caminhãozinho, cacho de uva de plástico, venda para os olhos.

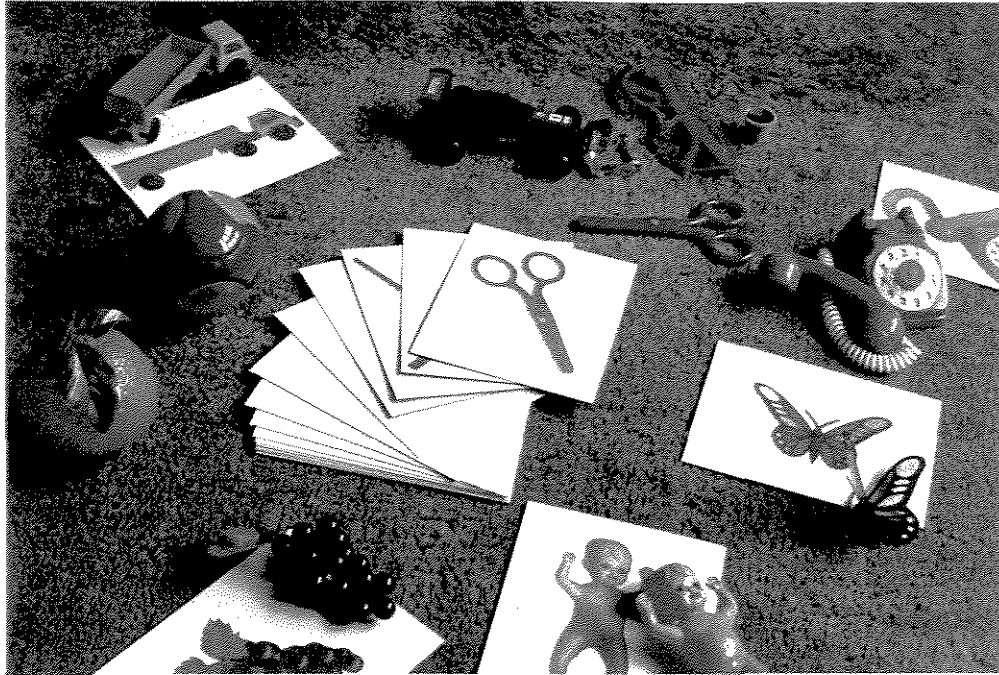


Figura 14: Associando o objeto à gravura

Objetivo

Discriminar visualmente objetos e gravuras, associando os planos bi e tridimensionais; desenvolver a memória, organização espacial e discriminação tátil.

Sugestões de utilização

- espalhar os objetos sobre a mesa ou chão, mostrar uma gravura e pedir que a criança procure o objeto correspondente.
- espalhar as gravuras sobre a mesa ou chão, mostrar um objeto e pedir que a criança procure a gravura correspondente.
- colocar algumas gravuras sobre a mesa ou chão, deixar que a criança as observe por alguns minutos; virar a face dos cartões com a gravura para baixo, procurando não alterar a localização dos mesmos. Mostrar o objeto para a criança e pedir à ela que procure se lembrar da posição da gravura correspondente.

- colocar os objetos dentro da caixa de papelão e mostrar uma gravura; pedir à criança que feche os olhos ou coloque a venda, e procure o objeto utilizando o tato.

Comentários

Todos os materiais sugeridos neste trabalho, conforme a adequação da instrução e das sugestões de utilização, podem ser utilizados tanto por crianças portadoras de cegueira quanto de baixa visão. Este material é a única exceção, sendo seu uso possível apenas com crianças que tenham alguma visão remanescente.

A criança com baixa visão possui mais dificuldade em identificar gravuras do que objetos, devido ao fato deste último transmitir uma maior noção de profundidade. Provavelmente a criança irá demorar mais para encontrar uma gravura entre várias, do que um objeto entre outros.

Esse jogo é particularmente interessante para crianças que possuem alguma dificuldade de comunicação associada à deficiência visual.

Fonte

Criado pela autora.

4.2.4 Caixa de estimulação auditiva

Descrição

Caixa de madeira (45 x 38 x 22 cm) pintada de vermelho, contendo: concha do mar, chocalho em formato de sinos, chocalho em formato de bolas, chocalho em formato de palhacinho, um chocalho em formato de martelo, dois chocalhos em formato de telefone, um apito, uma buzina, uma sanfoninha, uma flauta, duas cornetas, um pandeiro, uma guitarra com microfone movida a pilha, quatro bichinhos sonoros em vinil, três brinquedos sonoros e um ovo com pintinho que pia, minigravador.



Figura 15: Caixa de estimulação auditiva

Objetivo

Explorar os diferentes tipos de som produzidos pelos objetos e instrumentos; procurar reconhecê-los; desenvolver memória auditiva e ritmo.

Sugestões de utilização

- deixar a criança explorar livremente o conteúdo da caixa.
- auxiliar a criança a identificar cada um dos objetos, nomeando-os e chamando a atenção para diferentes possibilidades de utilização dos mesmos.
- pedir que cada criança escolha um objeto ou instrumento musical para acompanhar cantigas e músicas cantadas pelo grupo, ou sugeridas pelo professor.
- separar alguns objetos ou instrumentos; dizer o nome de cada um seguido pela demonstração do som correspondente. Depois de apresentar todos os objetos e instrumentos selecionados, produzir o som de um deles e pedir à criança que o identifique.

- pedir à criança que agrupe os objetos e instrumentos de acordo com a intensidade ou tipo de som produzido.

Comentários

Sem dúvida foi uma das atividades que mais despertou o interesse nas crianças que participaram da pesquisa. Entre os vários conteúdos da caixa, os preferidos foram a guitarra com microfone, o mini-gravador e a concha do mar.

A vivência e utilização do material pedagógico junto às crianças envolvidas na amostra, contribuíram com dados que não teriam sido percebidos sem a participação delas. Por exemplo: uma das crianças com baixa visão e comprometimentos neurológicos associados, gostou muito da corneta, devido à vibração que a mesma produzia ao ser tocada. A partir desta constatação, passamos a oferecer a ela, outros objetos que emitiam vibrações.

Fonte

Adaptação da “Caixa Surpresa” sugerida por Bruno (1993) e da “Caixa tira e põe” recomendada por Cunha (1988).

4.2.5 Pareando sons

Descrição

Caixa de papelão (16 x 16 x 6 cm) encapada com papel prateado contendo 8 pares de potinhos plásticos, com pequenos objetos em seu interior que produzem diferentes sons, tais como: moedas, feijão, areia, botões, pedaços de borracha etc. (tampa lacrada por conter objetos pequenos que poderiam ser ingeridos). Cada par possui um potinho encapado com papel prateado e outro com padrão de contraste, para auxiliar na aplicação da atividade.

Pode ser utilizada uma caixa de compartimentos para auxiliar na organização espacial.

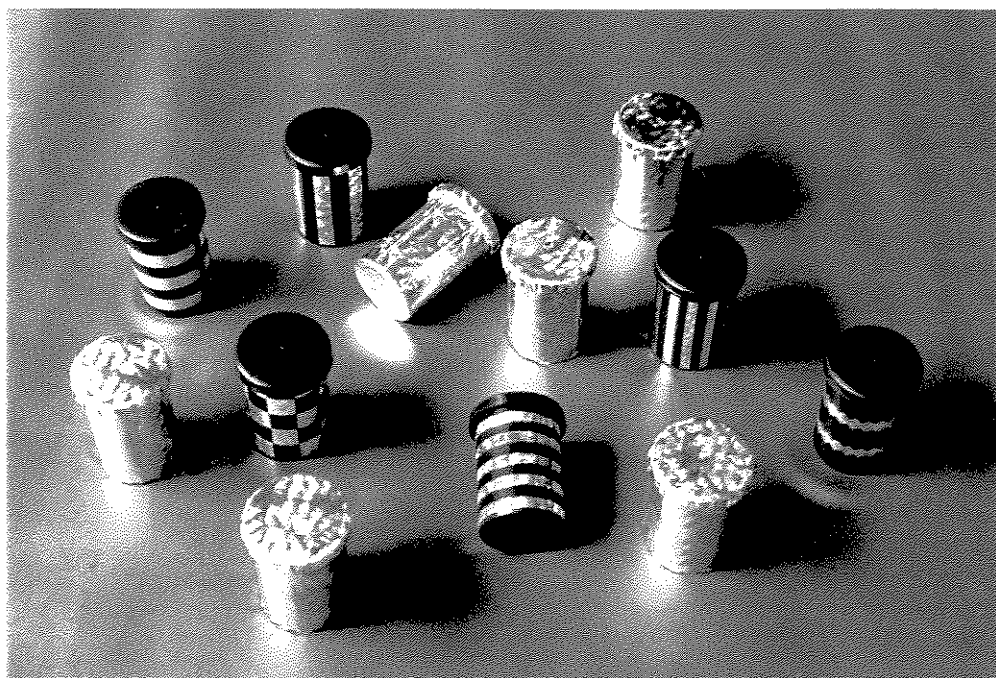


Figura 16: Pareando sons

Objetivo

Perceber as semelhanças e diferenças do som; discriminação auditiva.

Sugestões de utilização

- deixar a criança explorar os potinhos, percebendo as diferenças de som, peso e padrões de contraste (no caso da visão subnormal).
- selecionar a quantidade de pares de acordo com o nível de desenvolvimento da criança; deixar apenas os potinhos em padrão de contraste ao alcance da mesma. Chocalhar um dos potinhos prateados e pedir à criança que encontre o par com o mesmo som.
- pedir à criança que localize o chocalho com som mais forte, mais fraco, ou que agrupe aqueles que possuem sons parecidos.

Comentários

O treinamento auditivo é muito importante, principalmente para as crianças com perdas visuais severas, pois assim como a visão, a audição é um importante canal de aprendizagem à distância. Quanto mais apurada a discriminação auditiva, melhor será a capacidade da criança para interpretar pistas sonoras no ambiente.

Essa atividade não é recomendada para crianças muito pequenas ou que possuam algum tipo de deficiência mental, devido ao grau de dificuldade.

Fonte

Adaptação de “Cadê o som igual?” sugerida por Cunha (1988).

4.2.6 Caixa de estimulação tátil

Descrição

Caixa de madeira (45 x 38 x 22 cm) pintada em azul, contendo: um massageador que vibra em duas intensidades, duas bolsas térmicas, dois potes de massa de modelar, duas plumas, uma bucha em formato de luva, lixa para as unhas, duas lixas para os pés, quatro esponjas de espuma em formatos diferentes, quatro esponjas de aço, um coelhinho de pelúcia, um pedaço de pele de animal (sintética), uma escova de cabelo para bebê, um funil e um balde para água.



Figura 17: Caixa de estimulação tátil

Objetivo

Proporcionar experiências envolvendo a exploração tátil, fazendo com que a criança perceba diferenças de texturas, consistências, temperaturas, formas, tamanhos, espessuras.

Sugestões de utilização

- massagear o corpo da criança utilizando a esponja de espuma; umedecer a esponja e passá-la nas mãos e rosto da criança.
- deixar que a criança brinque com a massa de modelar, que pode ser confeccionada com a própria criança, percebendo sua consistência, temperatura, cheiro.
- apresentar as bolsas térmicas para que a criança sinta as diferenças de temperatura (quente e o fria).
- pedir à criança que manipule as plumas, a bucha, as lixas, o coelhinho de pelúcia, a pele de animal etc, pedindo à criança que verbalize suas sensações.
- deixar que a criança brinque com o massageador.

- permitir que a criança manipule a água, molhando esponja, toalhas, trocando a água de recipientes etc.
- pedir à criança que procure identificar objetos de diferentes formatos e estabelecer relações de peso, grandeza etc.
- sensibilizar diferentes partes do corpo da criança utilizando diversos objetos.

Comentários

As crianças com comprometimentos neurológicos demonstraram bastante atração pelo massageador, sendo este um dos poucos objetos que elas se interessaram em segurar por um período maior de tempo.

Algumas das crianças que participaram do projeto, resistiram ao pedido de retirar os sapatos e tiveram muito receio do contato de certos tipos de materiais com os pés descalços.

Ainda com relação à exploração tátil, devemos observar os seguintes aspectos:

“A pouca experiência sensório-motora vivenciada pela criança pode levar à rejeição de estímulos táteis, concorrendo para o desenvolvimento de uma hipo ou hiper sensibilidade tátil.”
(Bruno, 1993, p.15)

Portanto deve-se levar em consideração a forma como um objeto é apresentado à criança: uma vez que a criança não enxerga ou tem dificuldade de perceber o objeto em seu campo visual, e portanto não antecipa a conduta de apreensão, deve ser avisada auditivamente pelo barulho do objeto, alertada por um suave toque na parte externa de sua mão, ou ainda ser informada verbalmente, para que ela se prepare para receber este objeto em suas mãos. A criança deve ser ensinada a trazer as mãos à linha média do corpo e manter os dedos em posição de recepção.

Fonte

Adaptação de “Bauzinho das surpresas”, sugerido por Cunha (1988).

4.2.7 Pareando texturas

Descrição

Saco em tecido vermelho (35 x 28 cm) com duas aberturas laterais com elásticos onde são introduzidas as mãos, contendo: oito pares de pedaços de cabo de vassoura (10 cm de comprimento) revestidos por diferentes texturas: lixa, espuma, pelúcia, feltro, talagarça, papel liso, veludo cotelê e a própria madeira.



Figura 18: Pareando texturas

Objetivo

Reconhecer as diferentes texturas; discriminação tátil.

Sugestões de utilização

- explorar e sentir cada uma das diferentes texturas.
- espalhar as peças de madeira sobre a mesa ou o chão e pedir que a criança forme pares.
- para a criança com baixa visão, as peças podem ser colocadas dentro do saco de tecido, para que a informação visual não interfira na discriminação tátil.

Comentários

Com as crianças que possuem comprometimentos neurológicos associados à deficiência visual, as peças com texturas diferentes foram utilizadas apenas como uma forma de sensibilização.

Ao propor o pareamento de texturas ao grupo de crianças portadoras de cegueira, foi observado que, naturalmente, elas começaram a disputar quem conseguiria formar os pares

primeiro. À medida em que iam se envolvendo no clima de competição, começaram a se distrair e errar na formação dos pares.

Fonte

Adaptação de “Tato II” e “Sacolas com duas aberturas”, sugeridos por Cunha (1988).

4.2.8 Pareando consistências

Descrição

Sacolinha de tecido branco com listras pretas (28 x 22 cm) contendo 6 pares de saquinhos com consistências diferentes (papel picado, botões, contas, arroz, espuma, algodão). Cada par possui um saquinho de tecido preto e outro de tecido listrado, para facilitar a aplicação da atividade.

Pode ser utilizada uma caixa de compartimentos para auxiliar na organização espacial.



Figura 19: Pareando consistências

Objetivo

Reconhecer as diferentes consistências; discriminação tátil.

Sugestões de utilização

- deixar a criança explorar os saquinhos, percebendo as diferenças de consistências e peso.
- selecionar a quantidade de pares de acordo com o nível de desenvolvimento da criança; deixar apenas os saquinhos em padrão de contraste (listrados) ao alcance da mesma. Entregar um dos saquinhos pretos e pedir à criança que encontre o par com a mesma consistência.
- pedir à criança que procure saquinhos com pesos aproximados.

Comentários

As crianças descobriram que os diversos conteúdos dos saquinhos também produziam sons diferentes ao serem sacudidos. Às vezes um conteúdo assemelhava-se a outro em

forma, mas produzia um som bem distinto e vice-versa. Esses dados secundários passaram a auxiliar na execução das atividades.

Fonte

Adaptação de “Cesta de pastéis” sugerido por Cunha (1988)

4.2.9 Pareando bolinhas

Descrição

Caixa de madeira (26 X 26 X 4 cm) pintada de azul, subdividida em nove compartimentos, que permitem à criança organizar-se espacialmente.

Caixa de papelão (34 X 25 X 12 cm) encapada com papel azul, contendo 16 pares de bolinhas em diferentes tamanhos, cores, materiais e texturas. Algumas produzem sons ou possuem guizos em seu interior.

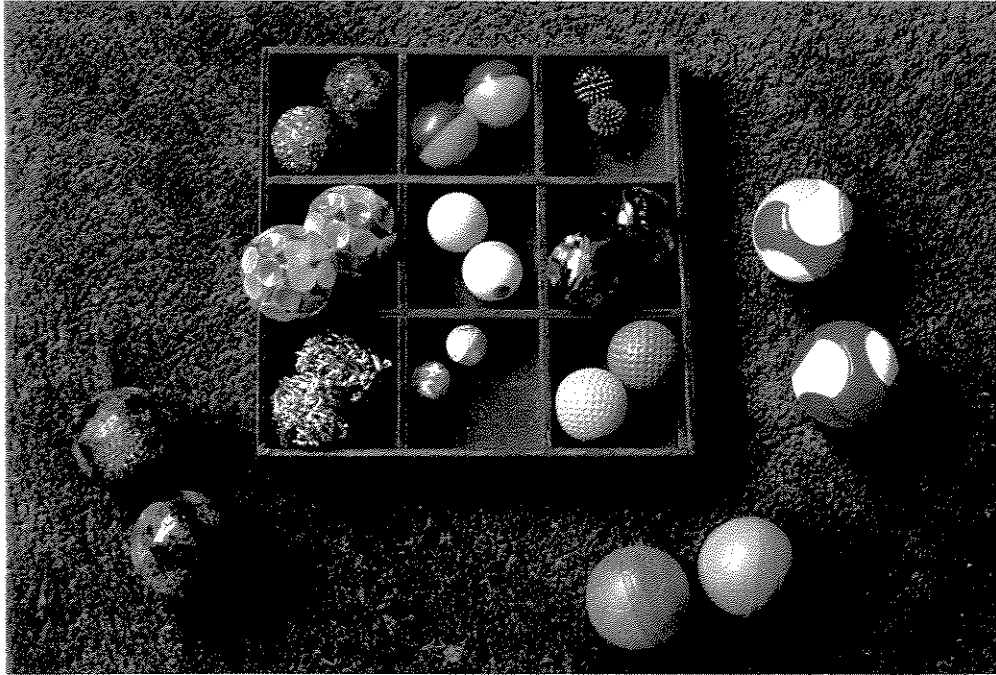


Figura 20: Pareando bolinhas

Objetivo

Agrupar por tamanho, cor, textura, peso, tipo de material; discriminação tátil.

Sugestões de Utilização

- deixar que a criança explore as bolinhas livremente, percebendo as semelhanças e diferenças entre elas.
- pedir à criança que encontre o par de cada bolinha.
- sugerir a ela que separe as bolinhas por tamanho: pequenas, médias e grandes.
- as bolinhas podem ainda ser agrupadas de acordo com: tipo de material de que são confeccionados (plástico, borracha, couro), peso, cor (no caso da visão subnormal), textura e ainda por produzirem ou não som.

Comentários

Algumas bolinhas não couberam aos pares nos compartimentos, o que dificultou um pouco o trabalho das crianças. Sugerimos que a caixa de compartimentos varie não só em quantidade e disposição dos compartimentos, mas também em tamanhos, permitindo a acomodação de objetos pequenos em compartimentos pequenos e objetos maiores em compartimentos também maiores.

Fonte

Idéia extraída do “Catálogo de Recursos Pedagógicos Especiais para o deficiente visual” da Laramara - Associação Brasileira de Assistência ao deficiente visual.

4.2.10 Quebra-cabeça tátil

Descrição

Quebra-cabeça em madeira (25 x 20 cm) com 8 peças revestidas por diferentes materiais e texturas: cercadinho (palitos de sorvete e de fósforo), caule da árvore (estopa), copa da árvore (feltro verde), arbusto (flores secas), parede da casa (palitos de sorvete), porta da casa (botão na maçaneta), telhado da casa (pedaços de pinha lixados) e fumaça da chaminé (manta acrílica).

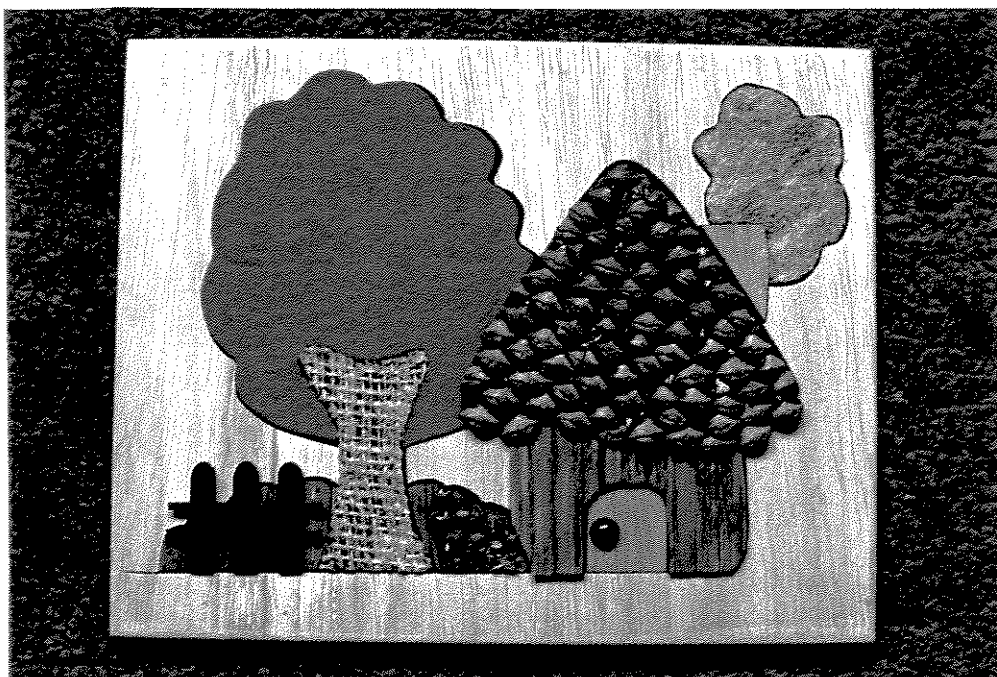


Figura 21: Quebra-cabeça tátil

Objetivo

Favorecer a discriminação tátil, memória e organização espacial.

Sugestões de utilização

- auxiliar a criança a reconhecer cada uma das peças do quebra-cabeça.
- pedir à criança que desmonte o quebra-cabeça, prestando atenção no local onde cada peça retirada é colocada, para facilitar a montagem.
- depois de montado uma vez, embaralhar as peças antes da criança remontá-lo.

Comentários

Não foi possível utilizar o quebra-cabeça com as crianças portadoras de baixa visão, devido aos comprometimentos neurológicos associados.

Fonte

Criado pela autora.

4.2.11 Pareando Odores

Descrição

Caixa de madeira (44 x 18 x 4 cm) pintada de vermelho, subdividida em dez compartimentos, que permitem à criança organizar-se espacialmente.

Caixa de papelão (29 x 15 x 10 cm) encapada com papel vermelho, contendo 7 pares de potinhos plásticos com tampa de rosquear, com sachês e essências conhecidas pelas crianças como: casca de banana, grãos de café, chá, perfumes, flores, sabonetes, velas perfumadas etc.

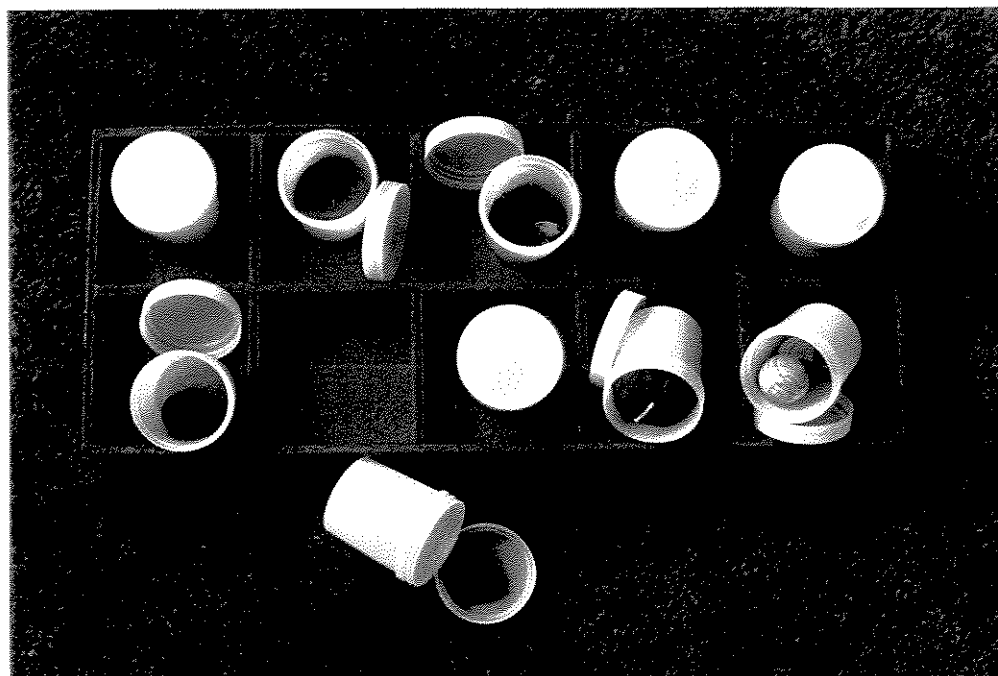


Figura 22: Pareando odores

Objetivo

Procurar identificar odores e perfumes familiares; discriminação olfativa, coordenação motora fina, memória.

Sugestões de utilização

- colocar alguns potinhos com cheiros característicos para que a criança procure reconhecê-los.
- escolher poucos potinhos e colocá-los sobre a mesa; pedir à criança que abra cada um, sinta o cheiro e os guarde na caixa de compartimentos. O professor abre um potinho, oferece para a criança cheirar e pede que aponte o potinho que está guardado na caixa com cheiro correspondente.

Comentários

Conforme foi colocado no item 1.3 desta pesquisa, o olfato também é um canal sensorial que permite reconhecer pessoas, identificar objetos ou lugares à distância. Num treinamento de orientação e mobilidade, por exemplo, o portador de deficiência visual pode perceber a aproximação de uma padaria, de um posto de gasolina etc., através de cheiros característicos.

Tomar o cuidado de não escolher perfumes fortes e não expor a criança por muito tempo à esta atividade, para não causar algum tipo de desconforto à mesma.

Alguns dos conteúdos dos potinhos podem ser perecíveis, como a banana, as flores etc. Neste caso, logo após a atividade, estes devem ser jogados fora e os potinhos devidamente lavados. Conteúdos que possam ser aspirados como o chá por exemplo, devem ser colocados dentro de sachês de tecido.

Fonte

Criado pela autora.

4.2.12 Painel multissensorial

Descrição

Painel em tecido liso (110 x 70 cm) com desenho aplicado: caule da árvore em estopa, copa da árvore com folhas artificiais com 6 laranjas de plástico penduradas. Cada laranja possui uma abertura onde são colocadas balas com este sabor. A copa da árvore também abriga um ninho com pássaro. Atrás do ninho há um dispositivo eletrônico que emite o piar de um pássaro. As flores artificiais ao redor da árvore são perfumadas com uma suave fragrância floral.



Figura 23: Painel multissensorial

Objetivo

Estimular os órgãos dos sentidos: audição, tato, paladar, olfato e visão remanescente; estabelecer comparações entre elementos naturais e suas formas de representação.

Sugestões de utilização

- ligar o dispositivo eletrônico que emite o piar de um pássaro e deixar que a criança descubra de onde vem o som e se aproxime do painel.
- orientar a criança a explorar tatilmente o painel, estabelecendo comparações com elementos naturais; levar a criança a tatear árvores, laranjas e flores reais.
- pedir à criança que sinta o perfume das flores.
- pedir à criança que conte o número de laranjas, indicando a existência de balas dentro das mesmas.



Figura 24: Detalhe do painel

Comentários

O que mais nos chamou a atenção durante a apresentação deste painel, foi a curiosidade das crianças pelo pássaro e seu ninho.

Acreditamos que, pela fragilidade e imprevisibilidade da reação do bichinho, poucas crianças já tiveram oportunidade de segurar um pássaro em suas mãos. Enquanto as crianças que enxergam normalmente possuem a chance de observá-lo solto na natureza, em viveiros ou em livros e documentários na televisão, como as crianças com perdas visuais severas constroem a representação mental do pássaro e de outros animais não domésticos?

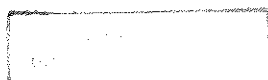
De acordo com Bruno (1993, p.133):

“As crianças portadoras de cegueira necessitam de experiências reais e concretas com o mundo. Há certos objetos ou animais que se tornam inacessíveis à observação pelo tato. Por

isso devemos proporcionar-lhes experiências mais próximas ao real ou através de réplicas.”

Fonte

Criado pela autora.



4.3 Perceptivo-motores

4.3.1 Tanque de areia

Descrição

Tanque de madeira (250 x 180 x 30 cm) pintado de amarelo, contendo areia. A utilização de pás, baldes, regadores, carrinhas, peneiras, forminhas em formato de bichos e outros brinquedos (de preferência em material plástico, que permite a lavagem dos mesmos e a utilização de água durante as brincadeiras) enriquecem bastante as experiências táteis. Quando não estiver sendo utilizado, aconselha-se cobrir o tanque de areia com lona, amarrando as laterais com corda de nylon, para proteger a areia contra sujeira e umidade.



Figura 25: Tanque de areia

Objetivo

Favorecer experiências táteis envolvendo a manipulação de água, areia, brinquedos; desenvolver noção de esquema corporal e coordenação motora fina.

Sugestões de utilização

- brincar com a areia seca, enterrando as mãos, os pés e outras partes do corpo da criança.
- colocar areia no balde com a pá e transportar a areia de um lugar para outro, percebendo se o mesmo está cheio ou vazio, chamando a atenção da criança para o peso do balde.
- peneirar a areia, percebendo como a mesma passa através dos furinhos da peneira.
- deixar a criança manipular a água e a areia livremente.
- orientá-la a cavar buracos, fazer bolos e castelos de areia.

Comentários

Inicialmente as crianças portadoras de deficiência visual podem demonstrar uma certa aversão ao contato com a areia. É preciso ter paciência e encorajá-las a tocar e pisar na areia com os pés descalços. Em pouco tempo, a maior dificuldade será convencê-las a sair do tanque de areia.

Fonte

Utilizado convencionalmente em playgrounds e parques infantis.

4.3.2 Rede de balanço

Descrição

Rede de balanço (3 x 1,30 m) em tecido de algodão grosso, listrado de azul e amarelo, presa com cordas entre duas árvores do quintal.



Figura 26: Rede de balanço

Objetivo

Estimular o ouvido interno, responsável pelos sentidos vestibular e cinestésico; desenvolver o equilíbrio e o controle corporal.

Sugestões de utilização

- Deixar que a criança balance a rede, para que perceba o movimento da mesma e antecipe o que irá acontecer, caso a criança nunca tenha balançado antes.

- Pedir que a criança sente (no sentido da largura da rede) com os pés para fora da mesma e balançá-la.
- Pedir à criança que deite (no sentido do comprimento da rede) e balançá-la.
- Cantar músicas acompanhando o ritmo do balanço.

Comentários

Essa é uma ótima atividade para ser oferecida à criança que apresenta maneirismos como forma de auto-estimulação.

Uma das crianças portadora de cegueira afirmou que prefere a rede ao balanço, por considerá-la mais segura.

Fonte

Utilização convencional.

4.3.3 Balanço

Descrição

Pedaço de madeira (40 x 25 cm) com bordas arredondadas, pintado em amarelo, perfurado em cada extremidade. Preso a uma viga de sustentação da garagem por uma corda de seda azul e mosquetões de alumínio.

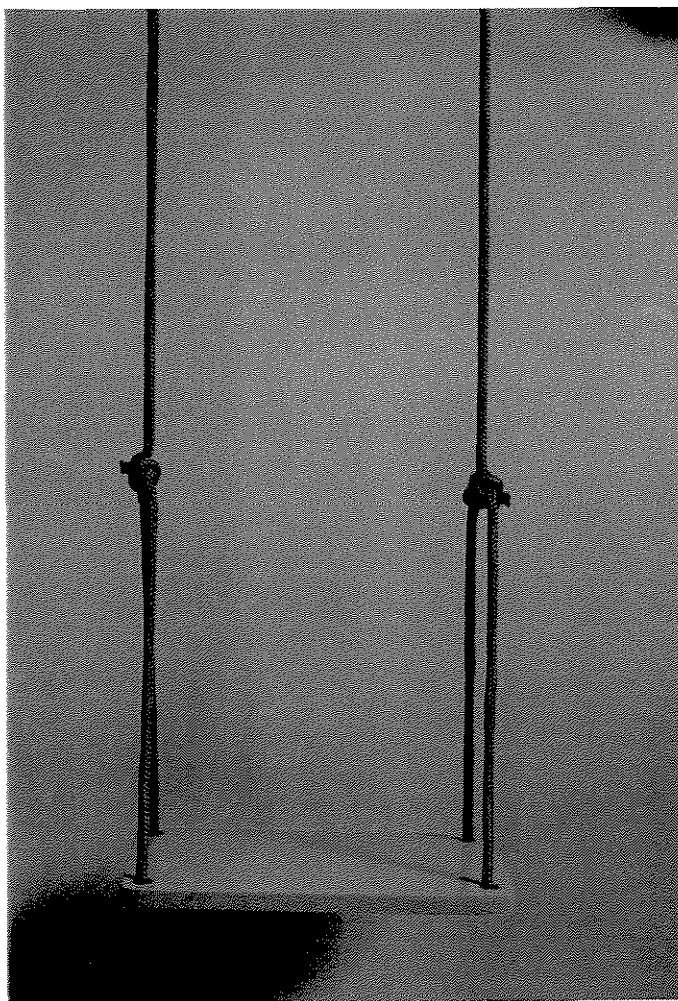


Figura 27: Balanço

Objetivo

Estimular o ouvido interno, responsável pelos sentidos vestibular e cinestésico; desenvolver equilíbrio e controle corporal.

Sugestões de utilização

- deixar que a criança empurre o balanço, para que perceba o movimento do mesmo e antecipe o que irá acontecer, caso a criança nunca tenha balançado antes.

- pedir que a criança sente no balanço e empurrá-la devagar e progressivamente, para frente e para trás.
- associar cantigas a essa atividade.
- pedir que a criança experimente uma nova posição, sentando com uma perna de cada lado do balanço; balançá-la de um lado para o outro.
- sugerir à criança que apoie o tronco no balanço (em decúbito ventral) e que ela mesma se impulsione com o auxílio dos pés no chão.
- balançar em pé.
- ensinar a criança a tomar impulso e se balançar sozinha, controlando seus movimentos corporais.

Comentários

A reação natural de qualquer criança ao encontrar um balanço é acomodar-se sentando nele. É importante levar a criança a experimentar outras formas de utilização dos materiais, conforme as possibilidades individuais: as crianças que possuem comprometimentos neurológicos associados experimentaram o balanço posicionados em decúbito ventral; já uma das crianças do outro grupo quis arriscar-se balançando em pé sobre o mesmo.

Para que o balanço fique mais aconchegante, pode ser colocado um pedaço de espuma, tapete ou pele de animal, o que contribui para a associação do estímulo tátil ao cinestésico.

Fonte

Utilização convencional.

4.3.4 Pranchas de equilíbrio

Descrição

Cilindro de madeira maciça (30 x 7 cm de diâmetro) pintado de amarelo, sobre o qual pode ser colocada uma prancha de madeira (60 x 30 cm) pintada de vermelho (Figura 28), ou outra (70 x 30 cm) pintada de azul; uma prancha de madeira (50 x 40 cm) fixada a uma estrutura convexa (10 cm de altura) pintada em amarelo (Figura 29), que pode ser utilizada da mesma forma que o cilindro. Recomenda-se a utilização sobre um tapete ou carpete, de forma a reduzir o risco de deslizamento.

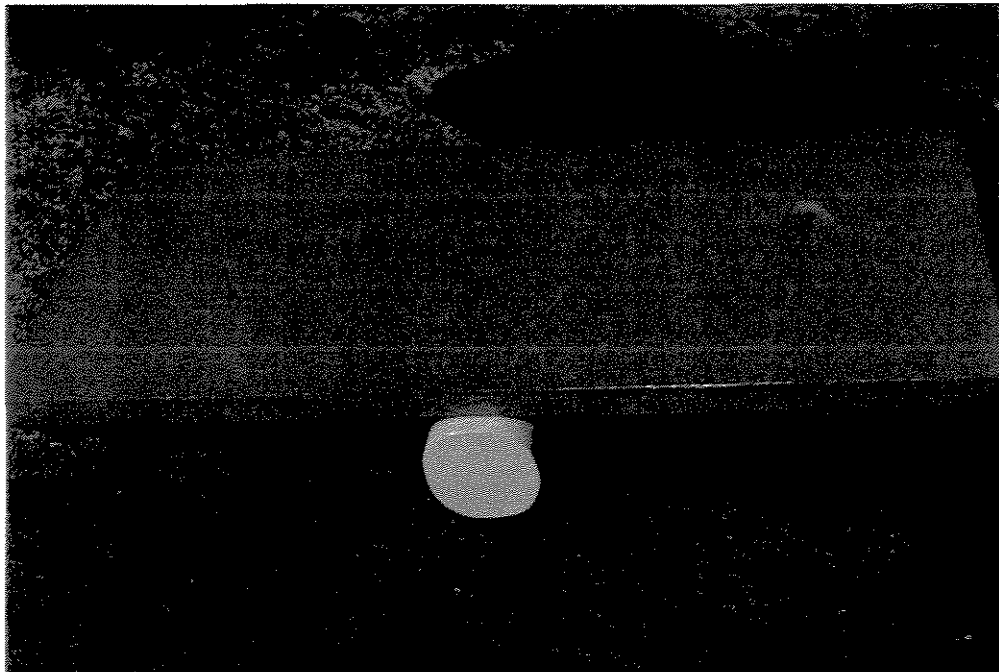


Figura 28: Pranchas de equilíbrio

Objetivo

Desenvolver equilíbrio e controle corporal; estimulação do ouvido interno, responsável pelos sentidos vestibular e cinestésico.

Sugestões de utilização

- colocar a criança deitada na prancha amarela (decúbito dorsal) e balançá-la de um lado para o outro.
- idem ao anterior, em decúbito ventral ou lateral.
- colocar a prancha azul sobre a amarela, deitando a criança sobre a mesma e balançando-a para frente e para trás.
- ainda com a prancha amarela, pedir à criança que fique sentada no sentido do comprimento e depois da largura, balançando-a para um lado e outro, e para frente e para trás.
- idem ao anterior, na posição de seis apoios.

- colocar a prancha azul sobre o cilindro amarelo e balançar a criança em diferentes posições: deitada, sentada, seis apoios, em pé.
- para aumentar o grau de dificuldade, repetir o procedimento anterior com a prancha vermelha (mais curta) sobre o cilindro amarelo.

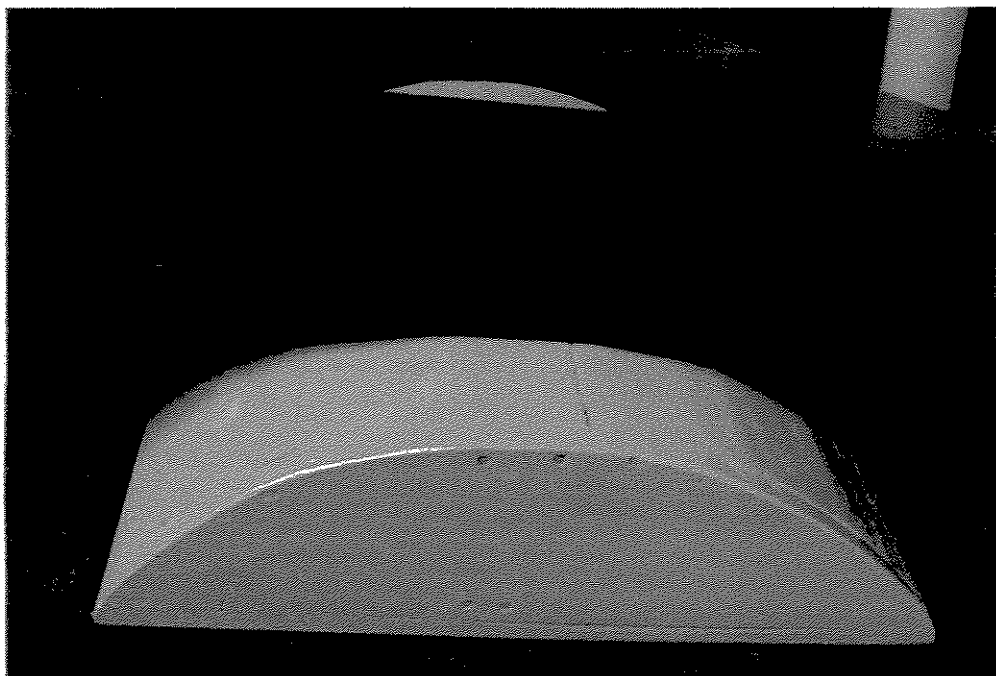


Figura 29: Variação das pranchas de equilíbrio

Comentários

Quando associadas a outros materiais como colchão de espuma, pele de animais, toalha de banho, ocorre a integração do estímulo tátil ao cinestésico.

Da mesma forma que o balanço, as pranchas de equilíbrio permitem uma enorme variação quanto às possibilidades de exploração. Podem ser combinadas entre si de diferentes maneiras, de forma a variar o grau de complexidade do exercício.

Fonte

Inspirada em catálogos de materiais educativos.

4.3.5 Bolas

Descrição

Bola de tecido (18 cm de diâmetro) reunindo cinco diferentes padrões de contraste em branco e preto. Preenchida com manta acrílica, possui guizos em seu interior, que emitem som durante o deslocamento da mesma.

Bola de tecido (16 cm de diâmetro) combinando seis diferentes cores e texturas. Preenchida com fibra de poliéster, também possui guizos em seu interior.

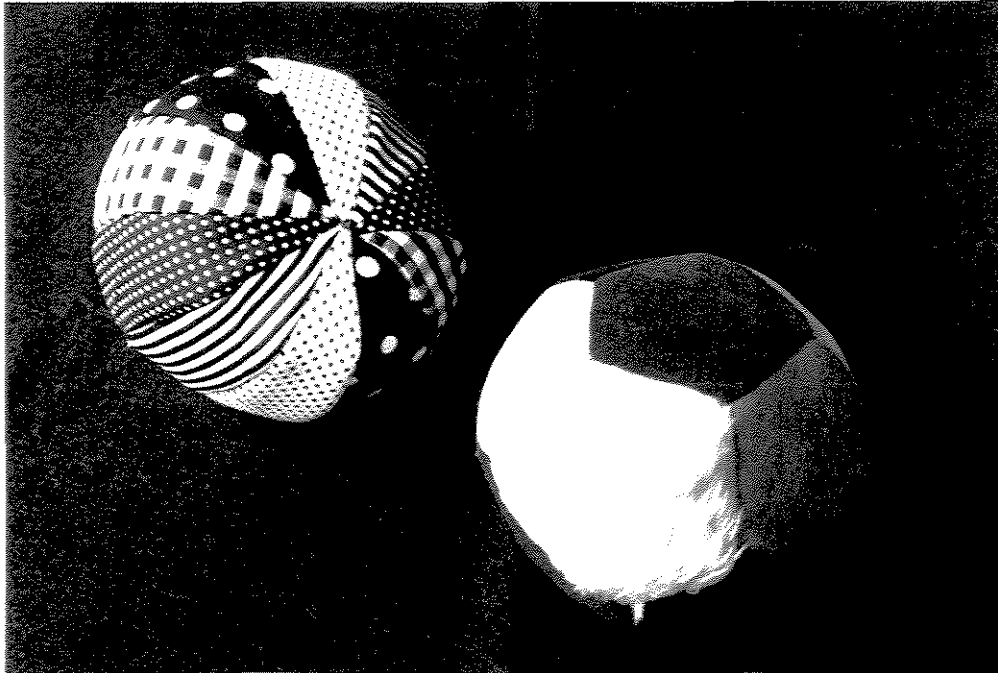


Figura 30: Bolas

Objetivo

Estimular audição, tato e visão remanescente; desenvolver noção de esquema corporal, orientação espacial, coordenação motora.

Sugestões de utilização

- deixar a criança manipular e explorar a bola livremente.
- observar se a criança tem preferência por uma ou outra bola.
- rolar a bola de uma mão para a outra, para que a criança perceba o deslocamento do som.
- rolar a bola e pedir que a criança procure localizá-la pelo som ou com a visão remanescente.
- pedir à criança que role a bola na direção de um colega.
- auxiliar a criança a lançar a bola para o alto e recebê-la com as mãos.
- chutar a bola para os colegas.
- equilibrar a bola sobre a cabeça, palma da mão, pés, costas, joelho etc.

- em duplas pedir à criança que dance com a bola presa entre sua barriga e a do amiguinho; idem com outras partes do corpo.
- criar possibilidades de estafetas e revezamentos.

Comentários

Freire (1989) afirma que a bola constitui uma peça sempre presente nos rituais lúdicos de todas as culturas, por suas dimensões simbólicas, sua forma, suas possibilidades de deslocamento e controle.

Na brinquedoteca, apesar da enorme variedade de brinquedos que poderia substituí-la, a bola continua sendo a preferida, inclusive pelas crianças portadoras de deficiência visual.

O autor acima mencionado nos fala ainda da importância da utilização de bolas dos mais diversos tipos, pesos, cores, tamanhos e materiais, até mesmo durante a realização de uma mesma atividade, pois as diferenças acarretam na criança a necessidade de novos ajustamentos.

A bola é um exemplo de que um mesmo tipo de material pode ser utilizado com várias finalidades diferentes, de acordo com o tipo de intervenção pretendida: Bolinhas de gude, por exemplo são um ótimo entretenimento; as bolas infláveis sugeridas pelo método Bobath são utilizadas com finalidades terapêuticas; bolas de borracha podem ser utilizadas como recurso pedagógico para a aprendizagem de determinados movimentos ou conceitos; outras bolas ainda são destinadas a utilização específica em certas modalidades esportivas. Entretanto, o objetivo com o qual cada tipo de bola pode ser utilizado, é definido pelo tipo de intervenção dirigida pelo profissional.

Fonte

A bola é um material convencional; entretanto, a confecção dela em tecidos contrastantes é sugerido por Silva e Hallstan (1993).

4.3.6 Alvo

Descrição

Painel (55 x 50 cm) com fundo de feltro preto e aplicação de círculos concêntricos em tecido pluminha, nas cores preta e amarela, compondo um alvo de 44 cm de diâmetro. Cada círculo é contornado por um cordão preto (0,5 cm de espessura), que atribui a característica de relevo entre um círculo e outro, facilitando a informação tátil referente ao desempenho da atividade.

Três pequenas bolas de meia (6 cm de diâmetro), em cor alaranjada para contrastar com o alvo, contendo guizos em seus interiores, que emitem som quando em movimento, para facilitar a localização das mesmas. Cada bolinha possui pequenos pedaços de velcro costurados a ela, que lhe conferem a propriedade de aderência ao tecido pluminha, permitindo que as bolinhas fiquem fixadas ao atingir o alvo.

O alvo deve ser fixado numa parede, em altura adequada às crianças.

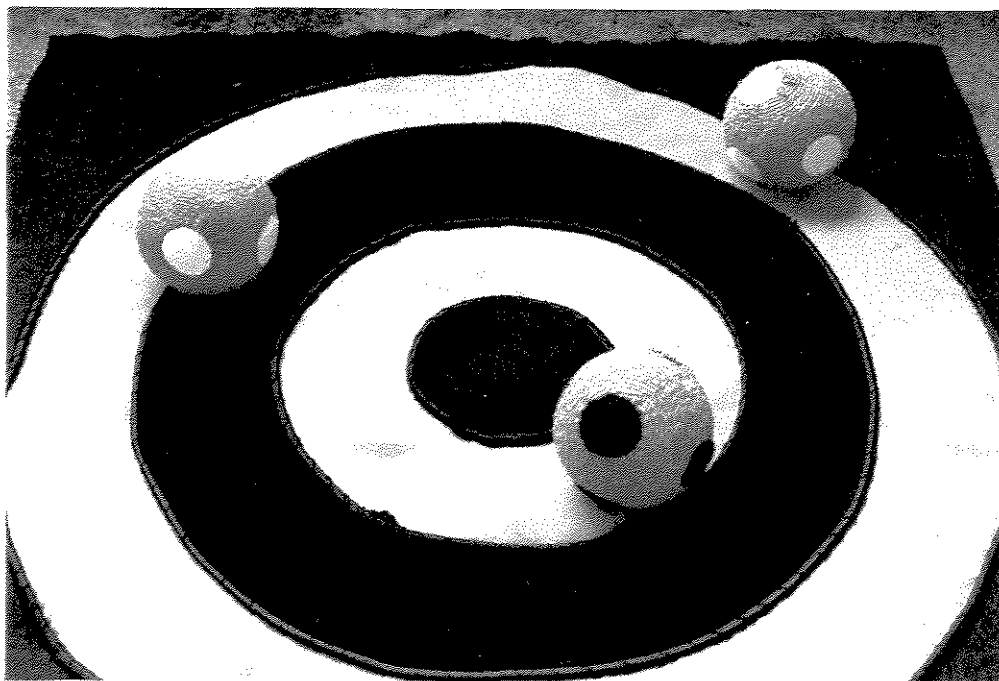


Figura 31: Alvo

Objetivo

Incentivar habilidades de manipulação (lançar e arremessar); desenvolver orientação espacial, discriminação tátil e auditiva, estimulação da visão remanescente.

Sugestões de utilização

- pedir à criança que fique em pé próxima ao alvo, e que coloque e tire a bolinha do alvo, para perceber como a bola adere ao mesmo.
- orientar a criança a aumentar progressivamente a distância entre ela e o alvo.

- após fazer três arremessos, aproximar-se do alvo para verificar o resultado.
- a criança percebe quando erra o alvo e a bolinha cai no chão, devido ao barulho produzido pelos guizos no interior da mesma.

Comentários

Para a realização desta atividade foi necessário que a criança levasse em consideração: a distância, altura e posição em que o alvo estava situado, peso e tamanho da bola. Talvez tenha sido uma das tarefas mais difíceis.

As crianças gostaram muito de poder conferir o próprio desempenho e compará-lo com o das outras.

Fontes

Criado pela autora.

4.3.7 Luva

Descrição

Luva confeccionada em tecido pluminha (22 x 17 cm), listrada de preto e branco, com elástico no punho, permitindo que até mesmo crianças com dificuldade de preensão possam utilizá-la. O padrão de contraste pode auxiliar na estimulação visual de algumas crianças com baixa visão.

Uma pequena bola de meia (6 cm de diâmetro), em cor alaranjada para contrastar com a luva, contendo guizos em seu interior, que emitem som quando em movimento para facilitar a localização da mesma. A bolinha possui pequenos pedaços de velcro costurados a ela, que lhe conferem a propriedade de aderência ao tecido pluminha, com o qual a luva é confeccionada.

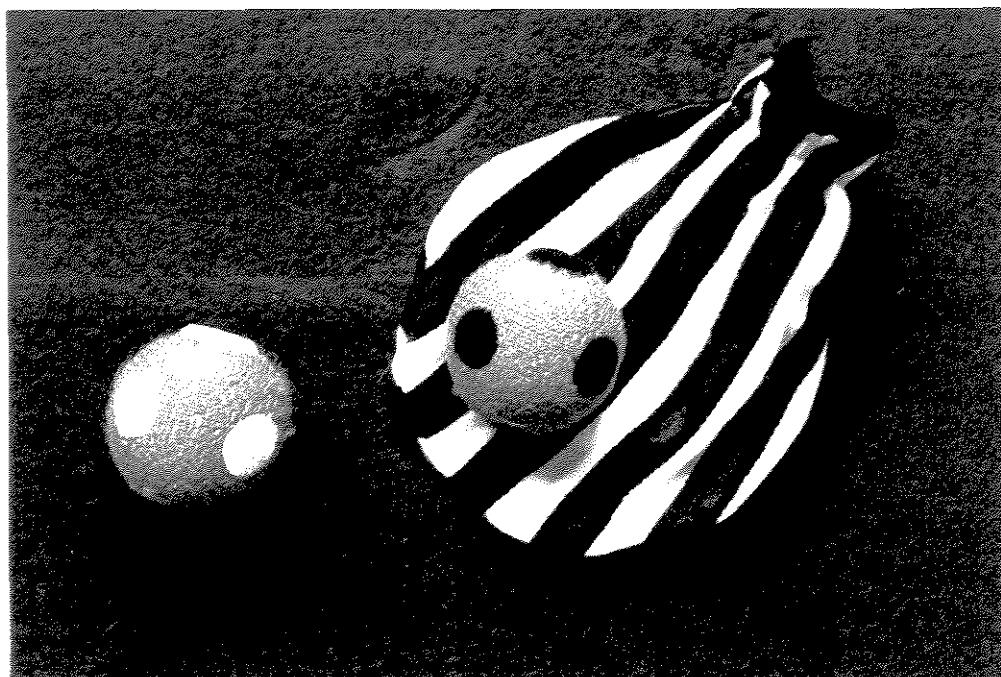


Figura 32: Luva

Objetivo

Favorecer habilidades de manipulação (preender, segurar); desenvolver orientação espacial, discriminação tátil e auditiva, estimulação da visão remanescente.

Sugestões de utilização

- pedir à criança que coloque a luva em uma das mãos, e com a outra segure a bolinha, fixando-a e soltando-a da luva, para perceber a aderência.
- orientar a criança a colocar a mão com a luva a frente do tronco, com os dedos suavemente flexionados, aguardando a recepção da bola.

- aumentar a distância do arremesso progressivamente, bem como alterar a direção do lançamento, orientando verbalmente a criança para que a mesma se oriente e se posicione adequadamente.

Comentários

Devido à perda visual, a criança cega ou com baixa visão possui dificuldade de perceber a aproximação da bola em trajetória aérea, impedindo-a de se preparar para recebê-la.

Mesmo quando a criança é prevenida quanto à chegada da bola e já se encontra na posição de expectativa, a informação tátil do toque da bola na palma da mão não permite que a criança tenha tempo de realizar o movimento de apreensão da bola a tempo.

A aderência da bola à luva possibilita à criança portadora de deficiência visual a oportunidade de capturar a bola com sua mão, o que seria muito difícil sem a utilização da luva.

Fonte

Criado pela autora.

4.3.8 Pára-quadad

Descrição

O pára-quadad adsemelha-se a uma toalha de mesa redonda (1,60 m de diâmetro), confeccionada de tecido em seis diferentes padrões de contraste branco e preto.

Podem ser utilizadas diferentes bolas, variando principalmente em relação a tamanho e peso. É importante que as bolas sejam de cores vivas, de forma que se destaquem quando sobrepostas ao fundo preto e branco do pára-quadad.

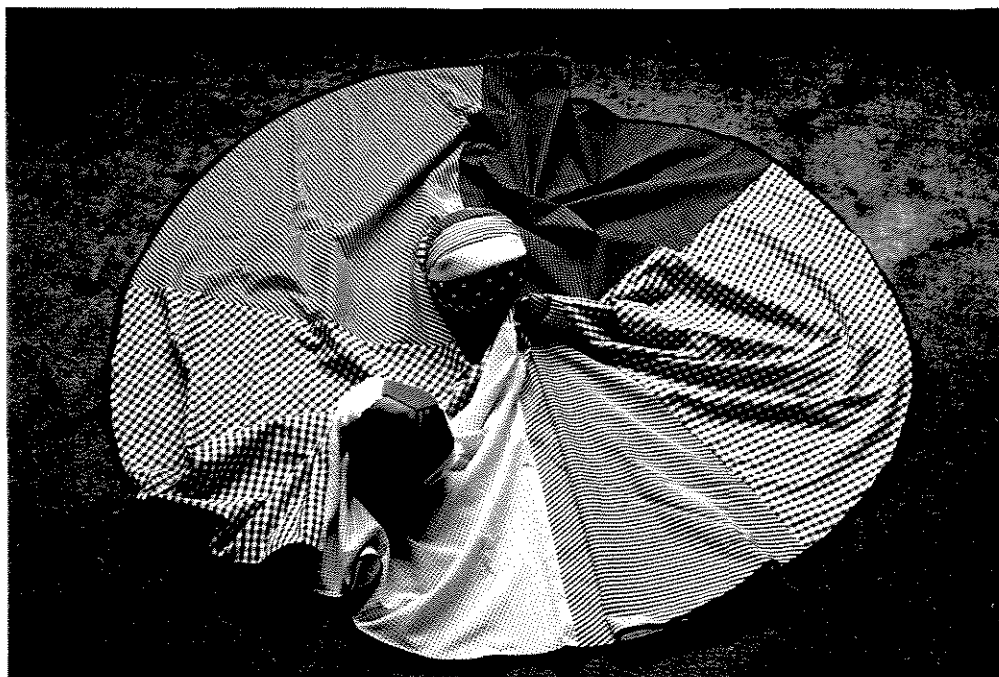


Figura 33: Pára-quadad

Objetivo

Desenvolver a orientação espacial e noção de esquema corporal.

Sugestões de utilização

- pedir que as crianças caminhem descalças sobre ele, que se cubram ou se enrolem com o mesmo.
- verificar quantas crianças cabem em cima ou embaixo do pára-quadad.
- pedir às crianças que segurem na ponta do pára-quadad e o agitem, movimentando os braços para cima e para baixo.
- colocar uma bola sobre o pára-quadad e pedir às crianças que procurem fazer com que ela se desloque sobre o mesmo, sem deixá-la cair.
- utilizar bolas de diferentes tamanhos e pesos.

Comentários

As crianças tiveram bastante dificuldade em perceber a presença e a localização das bolas mais leves sobre o pára-quadras. Enquanto algumas crianças seguram o pára-quadras com a bola sobre o mesmo, uma criança pode se colocar em baixo do pára-quadras e tateá-lo procurando localizar a bola e sentir o deslocamento da mesma.

Fonte

Inspirado em catálogos de materiais educativos.

4.3.9 Boliche

Descrição

Caixa de papelão (32 x 20 x 20 cm) encapada com papel verde, contendo uma bola de couro macia (10 cm de diâmetro) em padrão de contraste branco e preto.

Dez latas de alumínio (12 x 7 cm de diâmetro) encapadas com papel contact brilhante nas cores vermelho, azul, verde, prateado e dourado.

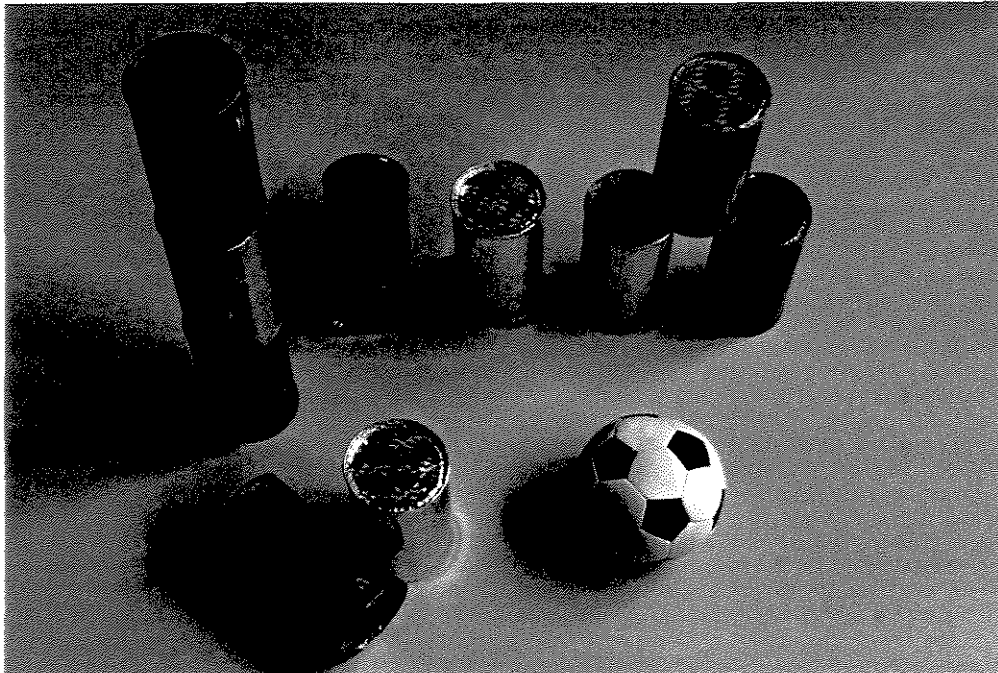


Figura 34: Boliche

Objetivo

Favorecer o equilíbrio, noção de esquema corporal, ritmo, coordenação motora, orientação espacial e discriminação auditiva.

Sugestões de utilização

- sugerir à criança que equilibre uma lata em diferentes partes do corpo: cabeça, mãos, pés, joelhos, costas;
- pedir à criança que procure segurar a lata com outras partes do corpo, exceto com as mãos; para o reconhecimento das principais articulações. Ex: segurar com a cabeça e o ombro; queixo e peito; sob a axila; entre o braço e o antebraço; com os dois cotovelos, entre os dois joelhos; entre a parte posterior da coxa e a perna etc.
- cantar músicas e bater as latinhas no chão ou uma na outra acompanhando o ritmo das mesmas.
- pedir à criança que empilhe as latas de diferentes maneiras e derrube-as com as mãos.

- empilhar as latas e derrubá-las com a bola (rolando ou chutando); aumentar progressivamente a distância. Pedir a um coleguinha que se posicione atrás das latas e chame ou bata palmas para orientar a criança que irá realizar a atividade.

Comentários

O barulho que as latas produzem ao cair é muito gratificante para a criança portadora de deficiência visual, pois é uma forma dela obter um retorno, uma resposta de sua ação motora.

O material em questão é de baixíssimo custo e pode ser facilmente confeccionado.

Fonte

Idéia extraída de Cunha (1988) e Freire (1989).

4.3.10 Trave de Futebol

Descrição

Minitrave de madeira resistente (115 x 85 x 45 cm), pintada de amarelo. Fixada ao travessão encontra-se uma rede de nylon (110 x 80 cm), que contém 50 pequenos guizos amarrados a ela, que emitem som toda vez que a rede é deslocada pela bola, sinalizando o gol à criança cega.

A bola de borracha (25 cm de diâmetro) possui guizos em seu interior, para facilitar a localização da mesma no espaço. É importante observar se a cor da bola contrasta com a cor do piso, no caso de crianças com visão subnormal. De acordo com a figura nº35, podemos perceber que a bola amarela (à esquerda) pode ser mais facilmente visualizada do que a bola cor-de-rosa (à direita) em relação à cor do piso.

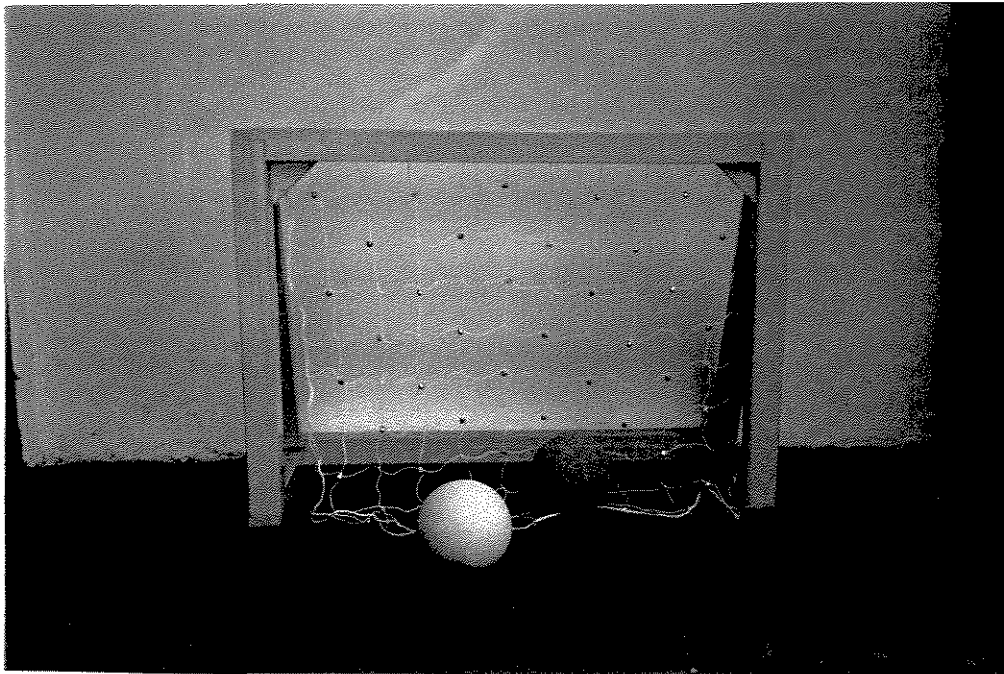


Figura 35: Trave de futebol

Objetivo

Incentivar exercícios de manipulação (lançar, arremessar, chutar, rolar algo) e locomoção (andar, correr) desenvolver a percepção auditiva.

Sugestões de utilização

- pedir à criança que explore a trave com as mãos, percebendo o tamanho, peso, o barulho produzido pelos guizos ao balanço da rede.
- brincar de chute a gol, pedindo que a criança ora fique na defesa, procurando evitar que a bola entre no gol, ora fique no ataque procurando marcar o gol.

Comentários

O futebol é uma prática esportiva bastante difundida entre os clubes e associações esportivas de pessoas com deficiência visual. Almeida (1995, p.155) nos fala com bastante propriedade da importância de integrar o portador de deficiência visual à cultura esportiva através de uma das expressões mais populares de nosso país, o futebol, ressaltando a adaptação e os cuidados necessários com a segurança do praticante desta modalidade.

A adaptação aqui sugerida (acoplagem de guizo à rede) surgiu da preocupação em criar uma condição na qual o portador de deficiência visual pudesse obter um retorno de sua ação motora independentemente da informação verbal proveniente de espectadores que possuem o sentido de visão preservado.

Fonte

Adaptação de material esportivo convencional.

4.3.11 Cobrão

Descrição

Cobra (3 m x 20 cm de diâmetro) confeccionada a partir da combinação de tecidos em diferentes texturas (veludo, talagarça, pelúcia, cetim, feltro, algodão, couro, brim, malha) e cores (verde claro, verde escuro, branco, rosa, vermelho, laranja, amarelo, cinza, azul claro e azul escuro), preenchida com fibra de poliéster.



Figura 36: Cobrão

Objetivo

Perceber tatilmente as diferentes texturas; favorecer habilidades de locomoção (andar, correr, engatinhar, saltar, rastejar), equilíbrio e orientação espacial; incentivar a criança a procurar objetos.

Sugestões de utilização

- deixar que a criança explore o cobrão tatilmente (com as mãos e os pés descalços).
- apresentar uma miniatura representando uma cobra, conversar sobre este animal, rastejar como ele.
- com o cobrão estendido em linha reta, pedir à criança que caminhe sobre ele (de frente, de costas, de lado), caminhe com uma perna de cada lado do mesmo, engatinhe sobre ele (de frente, de costas, de lado), salte de um lado para o outro (de lado, de frente), passar por cima e por baixo do cobrão.
- repetir as atividades acima descritas com o cobrão em outra disposição, em “S” ou em círculo.

- o cobrão pode ser utilizado também para delimitar o espaço, incentivando a criança a rastrear e localizar objetos espalhados dentro do mesmo.

Comentários

As diferenças de textura servem como um referencial para a criança, auxiliando na orientação espacial.

“Crianças deficientes visuais devem desenvolver uma discriminação tátil muito apurada, mas a informação tátil não deve suprimir o uso da informação visual.” (Hyvarinen, 1991, p.36)

Por isso é aconselhável que o contraste visual coexista com um contraste tátil, através da combinação de materiais de cores e texturas diferentes. Toda criança deve ser incentivada a explorar ao máximo sua capacidade visual.

Além de oferecer sensações táteis e favorecer habilidades motoras funcionando praticamente como uma pré-trave de equilíbrio, o cobrão também aguça a curiosidade e estimula muito a fantasia da criança.

Fonte

Criado pela autora.

4.4 Predominantemente motores

4.4.1 Salto Alto

Descrição

Um par de plataformas de madeira (26 x 12 x 8 cm) pintadas de vermelho, perfuradas no centro das faces laterais, por onde é passada uma corda de seda amarela (1,80 m). A corda é amarrada com um nó do tipo “pescador” que permite a regulagem da altura para crianças de diferentes tamanhos.

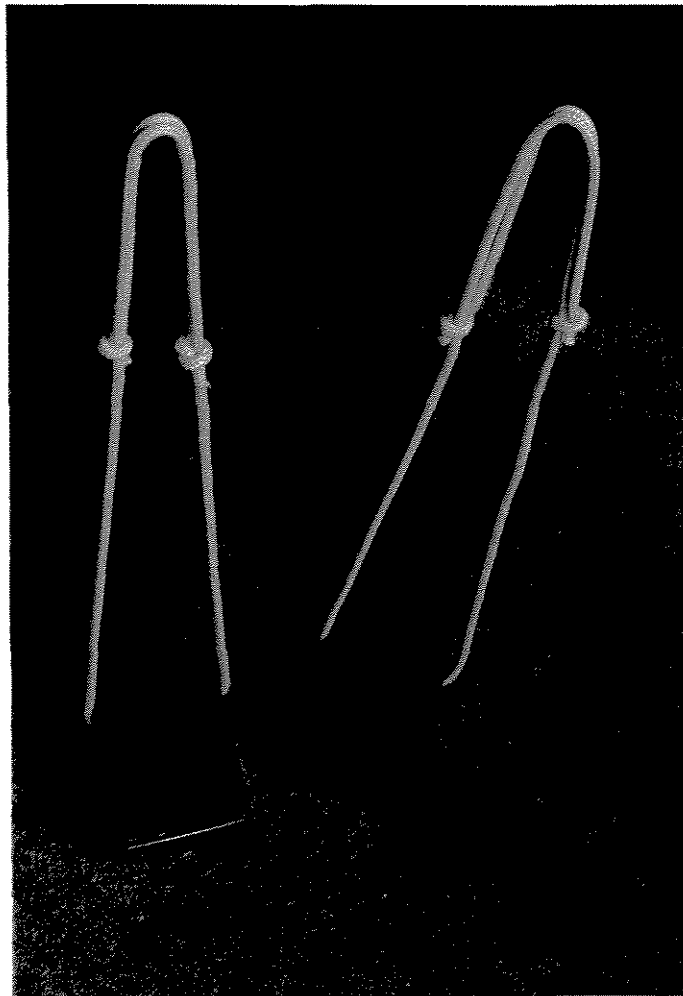


Figura 37: Salto alto

Objetivo

Explorar as possibilidades de equilíbrio, lateralidade e orientação espacial.

Sugestões de utilização

- inicialmente o professor pode utilizar o material proposto, para que as crianças percebam como se posicionar e se deslocar com o mesmo.
- pedir às crianças que se desloquem seguindo um referencial auditivo, percorrendo caminhos em linha reta ou sinuosos.
- andar para frente, para trás, para os lados, ultrapassando obstáculos, com passos largos etc.

Comentários

A criança com perda visual severa, ainda que se encontre sozinha num ambiente com ausência total de estímulos, possui sempre um referencial que é o solo onde pisa, o chão onde está sentada.

Para ela, estar um pouco mais distante desse referencial, ainda que seja uma pequena plataforma de apenas 8 cm, consiste numa aventura incrível.

Podem ser feitas outras plataformas com variações quanto à altura, peso etc.

Fonte

Adaptação de “Andas ou perna de pau”, descrita por Freire (1989).

4.4.2 Chinelão

Descrição

Um par de tábuas (1,10 m x 12 cm) pintadas de azul, com a extremidade anterior arredondada. Cada uma das tábuas possui duas tiras de couro marrom pregadas a uma distância de 40 cm uma da outra.

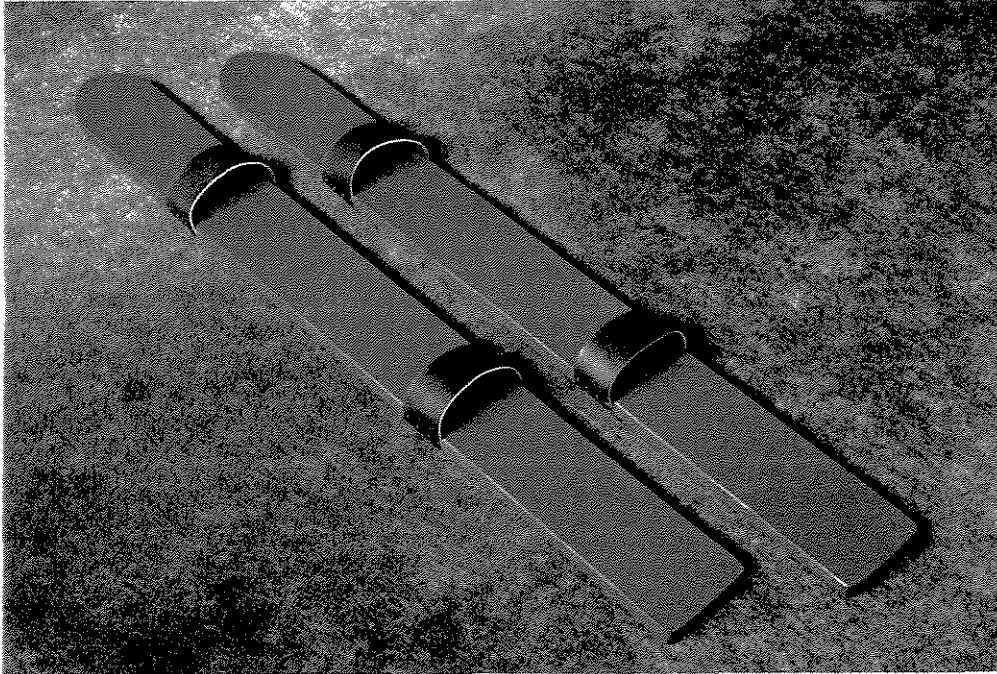


Figura 38: Chinelão

Objetivo

Explorar as possibilidades de equilíbrio, lateralidade e orientação espacial.

Sugestões de utilização

- se houver crianças com diferentes graus de deficiência visual, o professor pode pedir que inicialmente a criança com baixa visão se posicione na frente e a criança com perda visual mais séria se coloque atrás. Posteriormente as posições podem ser invertidas.
- deixar que as crianças se desloquem livremente ou de acordo com um referencial auditivo, percorrendo caminhos em linha retas ou sinuosos.
- pedir que eles andem para frente, para trás, para os lados.

Comentários

O fato de realizar a atividade junto com um colega, se por um lado proporciona uma maior segurança, por outro exige uma coordenação de movimentos bastante complexa. É interessante adequar o seu ritmo ao de uma outra pessoa.

O chinelo pode ser mais comprido e possuir lugares para mais de duas pessoas, o que tornaria a atividade ainda mais divertida.

Fonte

Material de utilização convencional em atividades de recreação.

4.4.3 Escadinha

Descrição

Escada contendo seis degraus de madeira coloridos (azul, vermelho, verde). Cada degrau (35 x 6 cm) é perfurado nas duas extremidades, por onde passa uma corda de seda branca, que sustenta os degraus com nós do tipo “azelha”.

Para estimular a criança a subir nos degraus mais altos, podem ser pendurados chocalhos e objetos sonoros que despertem a curiosidade da criança.

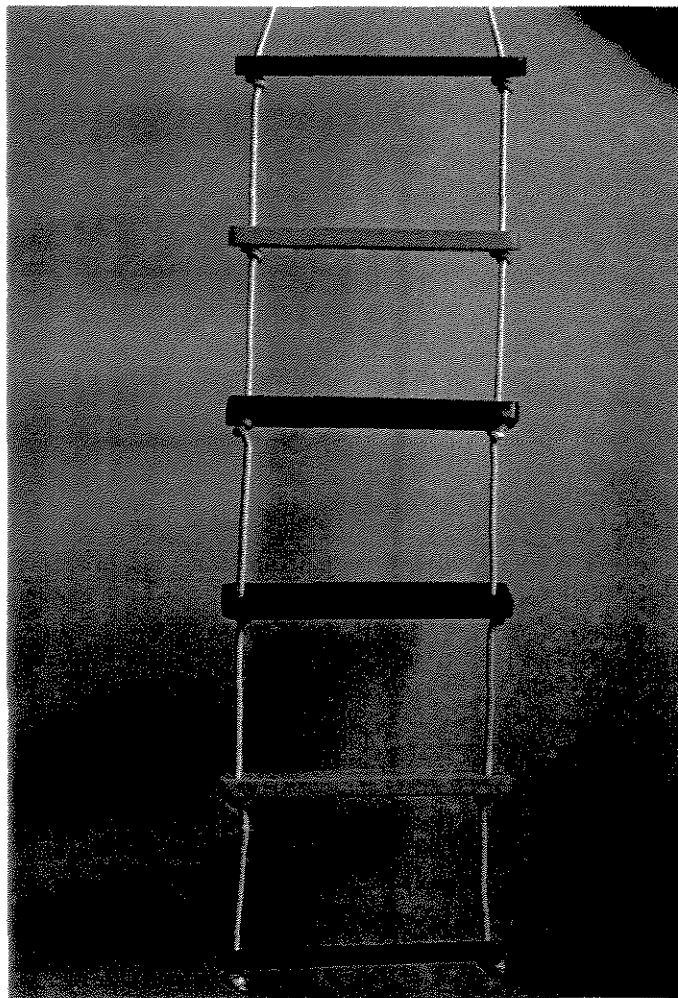


Figura 39: Escadinha

Objetivo

Incentivar habilidades de manipulação (segurar e preender) e locomoção (subir, descer).

Sugestões de utilização

- deixar que a criança explore o material proposto e avalie a situação.
- inicialmente auxiliá-la a subir e descer a escada, explorando os objetos pendurados nela.
- pedir à criança que conte o número de degraus, incentivando-a a subir cada vez mais alto.
- conversar constantemente com a criança para que ela se sinta segura e perceba a altura em que ela se encontra em relação às pessoas que estão no chão.
- pedir que a criança segure firmemente na escada e balance-a bem devagar.

Comentários

Para que as crianças conseguissem chegar até o alto da escada, foi preciso muita cooperação. Algumas crianças tiveram dificuldade em aceitar essa atividade devido à insegurança. Sugerimos algumas modificações para tentar facilitar a tarefa: aumentar o número de degraus e prendê-la no chão.

Fonte

Utilizado convencionalmente em playgrounds e parques infantis.

4.4.4 Túnel

Descrição

Túnel de malha cinza, com 4 m de comprimento. Cada extremidade da malha foi costurada a um arco de 60 cm de diâmetro, para facilitar a entrada e a saída da criança no túnel.

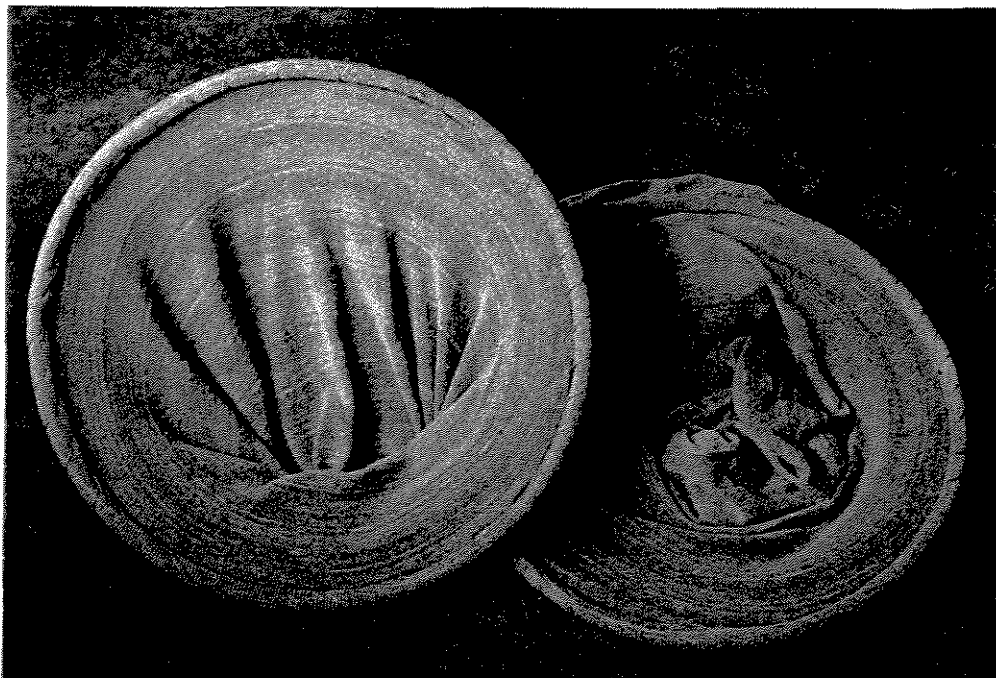


Figura 40: Túnel

Objetivo

Estimular habilidade de locomoção (rastejar, engatinhar) e desenvolver a noção de esquema corporal.

Sugestões de utilização

- pedir à criança que fique em pé, com os braços estendidos e elevados acima da cabeça: passar o arco e a malha ao redor dela, como se a criança estivesse vestindo uma camisa, para que a mesma perceba o comprimento do túnel.
- solicitar aos colegas que auxiliem segurando cada um numa extremidade do túnel e pedir a uma criança que o ultrapasse engatinhando ou rastejando.

Comentários

A malha envolve a criança fornecendo informação sensorial e auxiliando a percepção corporal, favorecendo a aquisição do conceito de dentro e fora.

Segundo Hyvarinen (1991, p.50), “(...)rastejar é uma etapa importante anterior ao ficar em pé e andar. O treinamento de equilíbrio e de coordenação muscular durante o rastejar irá prepará-la para andar com melhor coordenação”.

Acreditamos que mesmo depois da aquisição da marcha seja importante continuar oferecendo situações onde a criança tenha que recorrer a essas possibilidades de deslocamento, como uma forma de ampliar seu repertório motor.

Fonte

Inspirado em catálogos de materiais educativos.

4.4.5 Arcos

Descrição

Arcos de plástico coloridos, com 60 cm de diâmetro, dentro dos quais foram colocados pequenos guizos para emissão de som durante movimentos e deslocamentos. Cada arco foi decorado com tiras de fita isolante de cores contrastantes para auxiliar a estimulação visual de algumas crianças com baixa visão.

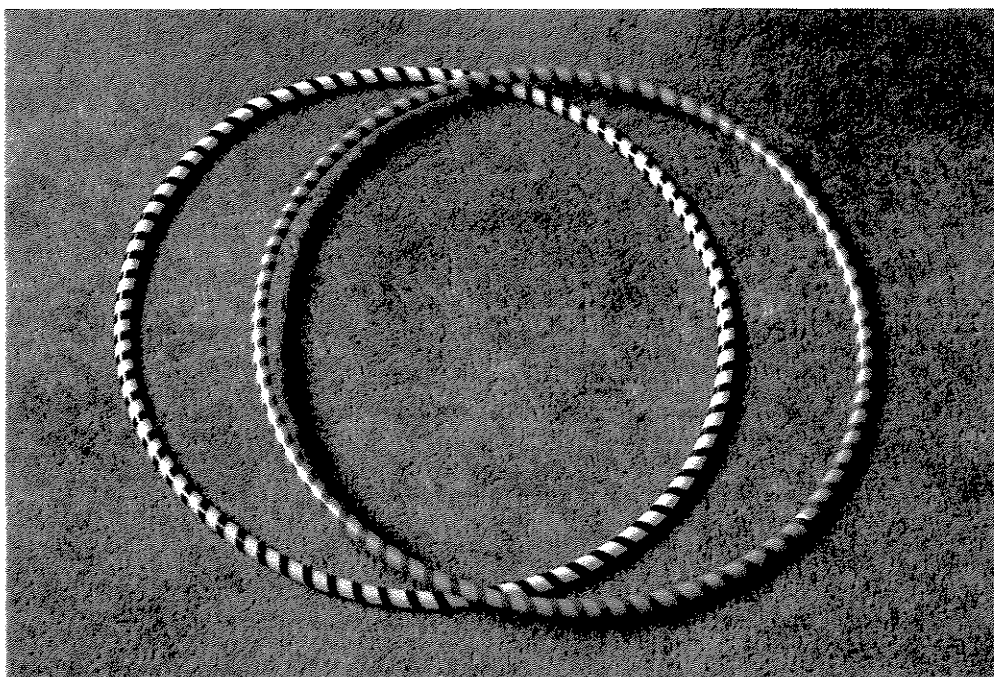


Figura 41: Arcos

Objetivo

Proporcionar exercícios de manipulação, locomoção e estabilidade.

Sugestões de utilização

Em Almeida (1995) pode ser encontrada uma descrição detalhada das formas mais criativas da utilização deste implemento com pessoas portadoras de deficiência visual. O autor sugere:

- exercícios de manipulação rodando o arco em diferentes partes do corpo.
- exercícios de locomoção utilizando o arco como ponto de referência do espaço.
- exercícios de estabilidade explorando saltitamento e utilizando o arco, ora estático, ora em movimento.
- exercícios inter-relacionando atividades de manipulação, locomoção e estabilidade com o corpo em movimento e explorando brincadeiras e jogos tipo “estafetas”.
- exercícios calistênicos utilizando o arco como ponto de referência do local ou como incremento do exercício.

- novas formas de utilizar os mesmos exercícios.
- exercícios com material e corpo em movimento, buscando um exercício de manipulação, auxiliando-se através de material sonoro.

Comentários

A vantagem deste material é que suas varias formas de utilização permitem a proposição de exercícios visando diferentes objetivos e em diferentes níveis de complexidade, de acordo com as necessidades e possibilidades de cada criança.

Fonte

Material de utilização convencional em atividades motoras.

4.4.6 Cordas

Descrição

Cordas de vários comprimentos e espessuras. Também podem variar quanto ao tipo de material (elástica, sisal, nylon, seda) e cores ou padrões de contraste.



Figura 42: Cordas

Objetivo

Oferecer exercícios de manipulação, locomoção e estabilidade.

Sugestões de utilização

Podem ser encontradas várias sugestões criativas de utilização deste implemento com portadores de deficiência visual em Almeida (1995):

- deslocamentos individuais com auxílio de corda elástica (estável ou móvel) como ponto de referência do espaço a ser percorrido.
- deslocamentos em grupo utilizando a corda como um recurso para manter a formação.
- saltitamentos determinados pelo movimento da corda.
- saltitamentos determinando o movimento da corda (corda individual).

Freire (1989) também descreve algumas brincadeiras típicas de nossa cultura envolvendo a corda, que podem ser adaptadas à clientela em questão.

Comentários

A riqueza deste material consiste na possibilidade de poder solicitar desde uma tarefa extremamente simples, como andar com a corda estendida entre as pernas, até uma

atividade com alto nível de complexidade. Isto permite que cada criança perceba seu limite, ao mesmo tempo em que se conscientiza de que pode ir mais além.

Fonte

Material de utilização convencional em atividades motoras.

4.4.7 Pneus

Descrição

Pneus usados e gastos, depois de adequadamente limpos, pintados com tinta óleo de cor amarela para contrastar com a cor escura da borracha.

Uma pequena bolinha (8 cm de diâmetro) contendo guizos, pode ser colocada no interior do pneu para produzir um referencial sonoro quando o mesmo estiver em deslocamento.



Figura 43: Pneus

Objetivo

Desenvolver habilidades de manipulação (empurrar, segurar, rolar algo) e locomoção (andar, correr, saltar); favorecer equilíbrio, orientação espacial, esquema corporal; estimular a percepção auditiva e ouvido interno.

Sugestões de utilização

- colocar o pneu na posição vertical e pedir à criança que deite-se sobre o mesmo (decúbito ventral), balançar suavemente o pneu para frente e para trás.
- segurar o pneu com a ajuda de um colega e transportá-lo de um lugar para outro.
- sugerir às crianças que empilhem os pneus, sentem-se em cima deles, coloquem-se dentro dos mesmos, passem por dentro deles etc.
- alinhar os pneus e pedir que as crianças caminhem sobre eles, pisando no interior ou nas bordas dos mesmos (de frente, de costas, em seis apoios).
- ainda com os pneus alinhados, procurar acertar uma bola dentro dos mesmos.

- em duplas, rolar o pneu para o colega, aumentando progressivamente a distância e variando direções.

Comentários

Além deste material poder ser obtido sem nenhum custo, permite uma variedade muito grande de possibilidades de exploração e oferece situações que exijam resoluções de problemas por parte das crianças.

Antes da atividade as crianças fizeram questão de ir até a rua para tocar nos pneus de um carro estacionado.

Fonte

Sugerido por Freire (1989).

4.4.8 Blocos de espuma

Descrição

Seis blocos de espuma (65 x 13 x 13 cm) recobertos por tecidos em diferentes padrões de contraste (branco e preto): listras largas, listras estreitas, bolinhas, xadrez etc.

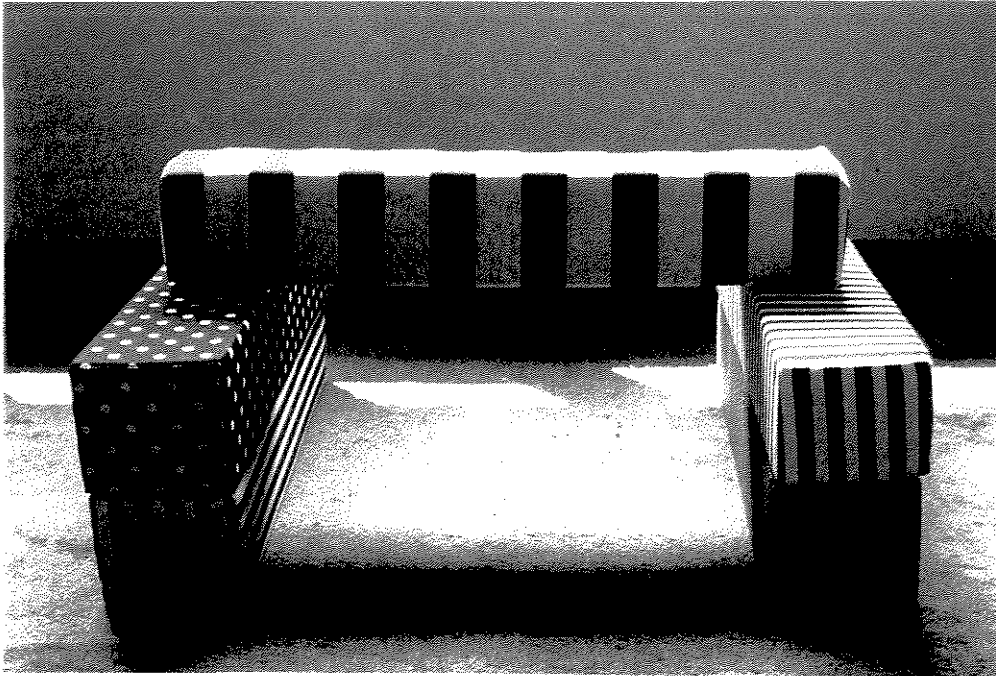


Figura 44: Blocos de espuma

Objetivo

Explorar exercícios de manipulação, locomoção e estabilidade.

Sugestões de utilização

- pedir às crianças que explorem os blocos, tentando “construir um muro” (empilhando-os horizontalmente, um sobre o outro), “fazer um colchão” (emparelhando-os lado a lado no chão).
- empilhar os blocos em formato de pirâmide, túnel, porta etc.
- solicitar às crianças que transponham ou saltem sobre os blocos agrupados ou dispostos de varias formas diferentes (um a um dispostos paralelamente no chão, a uma distância de 40 cm um do outro; dois a dois empilhados ou emparelhados; três a três empilhados ou emparelhados e assim por diante).
- alinhar os blocos como se fosse uma longa trave de equilíbrio e propor atividades como: andar com uma perna ao lado de cada bloco (para frente e para trás), andar sobre eles (de frente, de costas e de lado), saltar de um lado para o outro, engatinhar e rastejar sobre os mesmos.

Comentários

Este material permitiu amplas possibilidades de exploração e foi um dos que conseguiram prender por mais tempo a atenção das crianças, mesmo quando a atividade não era dirigida.

Fonte

Material utilizado pelo Prof. Dr. José Luiz Rodrigues, docente e pesquisador da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, no trabalho com crianças portadoras de deficiência mental na ARIL em Limeira.

CAPÍTULO V - AS SESSÕES DE ATENDIMENTO

Passaremos agora a descrever as características (variáveis de estado) das crianças que compõem a amostra desta pesquisa, seguida pelo relato de uma das 40 sessões de atendimento (selecionada por sorteio) destinada a cada um dos grupos envolvidos.

5.1 Grupo A

5.1.1 Descrição da amostra

Este grupo foi composto por duas crianças do sexo masculino:

W. (5 anos e 11 meses)

De acordo com o histórico clínico levantado junto à mãe (anamnese), aos 7 meses de idade W. começou a apresentar crises convulsivas (do tipo tônico-clônica) desencadeadas por febre alta decorrente de meningite meningocócica.

Depois das primeiras crises, W. chegou a ficar em coma por 22 dias e quando deixou o hospital a mãe diz ter percebido que o filho havia deixado de enxergar, assim como também observara alterações no desenvolvimento motor do mesmo, devido a possíveis seqüelas neurológicas.

Atualmente as crises convulsivas estão controladas por meio de medicamentos e W. continua tendo acompanhamento neurológico a cada seis meses. W. também já obteve acompanhamento fonoaudiológico (5 aos 6 anos) e fisioterápico (desde os dois anos de idade) em postos de saúde do município de São Paulo.

Segundo os parâmetros educacionais, W. pode ser considerado portador de baixa visão, sentindo-se atraído principalmente por objetos de cor viva ou que emitam brilho ou luminosidade.

W. apresenta dificuldades de equilíbrio e locomoção e no início do programa necessitava do apoio de outra pessoa para realizar a marcha. Atualmente W. ainda precisa de ajuda para se levantar quando sentado no chão, mas consegue andar sem auxílio.

Em decorrência a um déficit mental, W. ainda não fala. Emite alguns sons como forma de auto estimulação e apresenta alguns maneirismos: pressão do globo ocular com os dedos por tempo prolongado, balanceio ritmado da cabeça e tronco, tamponamento do ouvido com a palma da mão associado à vibração da voz, movimentos de fricção das mãos.

B. (5 anos e 7 meses)

Segundo anamnese realizada, B. nasceu prematuro (parto cesáreo aos 8 meses) devido à hipertensão arterial materna. B. sofreu anóxia de parto e teve alguns comprometimentos neurológicos como seqüela.

Tais comprometimentos começaram a ser percebidos por volta de 3 meses de idade, quando B. começou a apresentar crises convulsivas. Nesta mesma época sua mãe começou a perceber que B. não enxergava normalmente.

As crises convulsivas estão sendo controladas por medicamentos indicados pelo neurologista, B. já passou por atendimentos com outros profissionais: fonoaudióloga (dos 3 aos 4 anos), fisioterapeuta (dos 4 meses a um ano e meio) e terapeuta ocupacional (dos 4 aos 6 anos).

Em termos educacionais B. pode ser considerado portador de baixa visão, pois possui um bom potencial visual. O aproveitamento da visão remanescente de B. é um pouco

dificultado pelo déficit mental, que vem acompanhado por hiperatividade e dificuldade de concentração.

Embora tenha tido um pequeno atraso na aquisição da marcha, B. apresenta um razoável desenvolvimento motor. Em função da baixa visão, B. possui dificuldades de equilíbrio (tropeça e cai com frequência) e algumas alterações posturais (mantém a cabeça sempre baixa). Também apresenta alguns maneirismos. B. gosta muito de cantigas e se comunica através de pequenas palavras:

“*Tchau*” quando quer ir embora.

“*Caixão*”, “*Nana, nenê*”, “*Parabéns à você*” quando quer sugerir que cantemos estas cantigas.

“*Liga*” quando quer que liguemos a lanterna ou o massageador.

Obs: A mãe de B. acompanhou e participou das sessões de atendimento ao lado do filho.

5.1.2 Descrição do atendimento

Sessão nº9

Duração: 1 hora

Local: Cantinho da história (além de ser mais reservado e espaçoso, possui um tapete que auxilia na orientação espacial e torna o ambiente mais confortável).

Material utilizado: três pneus (pele de carneiro e colchonete de espuma)
caixa de estimulação tátil.

Cuidados especiais (em todas as sessões):

Antes das crianças chegarem, coloco uma música bem tranquila com volume baixo.

Costumo sempre receber as crianças pessoalmente na entrada da Brinquedoteca. Converso um pouco com as crianças e as respectivas mães, para que as primeiras tenham tempo de ir se acostumando com minha voz e com os estímulos do local.

Procuro estar sempre usando camisetas claras e evitar perfumes ou desodorantes muito fortes ou diferentes.

Tento evitar ao máximo qualquer tipo de interferência externa durante o atendimento (telefonemas, conversas entre pessoas estranhas, campanha etc).

Parte inicial (17')

Peço às crianças que caminhem até o tapete e sentem-se nele. A mãe de B. o conduz pela mão e eu auxilio W.

Convido e auxilio as crianças a tirarem os sapatos, sempre antecipando verbalmente minhas ações, para não surpreendê-las. A retirada dos sapatos além de estimular a sensibilidade dos pés, é uma forma de avisá-los que vamos começar a trabalhar. A mãe de B. e eu também ficamos descalças.

Proponho uma atividade de estimulação vestibular e cinestésica nesta parte inicial, para que as crianças fiquem mais receptivas às atividades subsequentes:

Coloco o pneu na posição vertical, cubro o mesmo com o colchonete de espuma e auxilio W. a deitar-se em decúbito ventral sobre o mesmo.

A mãe de B. faz o mesmo, mas ao invés do colchão de espuma ela utiliza a pele de carneiro, que é algo que B. gosta muito.

Segurando as crianças com uma mão apoiada no ombro e a outra nas costas, começamos a balançar o pneu para frente e para trás, cantando a música:

“Balança caixão, balança você

Dá um tapa na(o)... (mencionar uma parte do corpo)

E vai se esconder”

Repetimos a mesma música várias vezes, alterando o ritmo, variando o nome das partes do corpo da criança que tocamos durante o exercício.

Coloco uma bolinha com guizos dentro do pneu de B., que emite o som associadamente ao movimento realizado.

Na frente de W. deixo uma bola com cores bem vivas para ele perceber sua distância em relação ao objeto durante o exercício.

Proponho mudança de posição (decúbito dorsal); B. aceita bem mas W. começa a choramingar. Enquanto a mãe de B. o embala, abraço W. mantendo-o sentado sobre o pneu (ainda na posição vertical) e movimento o mesmo para frente e para trás bem lentamente até ele se acalmar.

Conforme alteramos nossa posição, mudamos também a cantiga:

“Se eu fosse um peixinho

E soubesse nadar

Eu tirava o (nome da criança)

Do fundo do mar

Siriri prá cá, siriri prá lá

O (nome da criança) é velho não sabe nadar”.

Parte intermediária (21’)

Espalho os pneus pela sala e peço as crianças que caminhem desviando, pisando sobre os pneus ou dentro dos mesmos.

B. começa a se deslocar, com sua mãe sempre por perto. W. precisa de ajuda para se locomover. Peço à mãe de B. que auxilie W. , deixando B. um pouco mais à vontade.

Pego um dos pneus e começo a rolá-lo em direção a B.; ele empurra o pneu e o mesmo cai no chão. Repetimos o exercício por mais duas vezes.

Agora passamos a girar o pneu no eixo vertical, observando-o cair no mesmo lugar. Tento atrair a atenção de W. para o pneu em movimento, mas ele se senta no chão e começa a se balançar e bater uma mão contra a outra.

Enquanto B. e sua mãe exploram um pouco mais os pneus, sento-me por trás de W. (posicionando-o entre minhas pernas), abraço-o e acompanho sua movimentação de tronco para frente e para trás cantando a musica, com o rosto colado ao seu:

“Serra, serra, serrador

Serra o papo do vovô”

Aos poucos vou alterando o ritmo e a amplitude da movimentação de W., até ele parar com o balanceio.

Sugiro que empilhemos os pneus, colocando-os uns sobre os outros. Coloco B. com as pernas dentro dos pneus e ele se senta na borda do mesmo, descobrindo que o pneu é uma

espécie de amortecedor; ele se impulsiona para cima com a força das pernas e se deixa ser aparado pelo pneu. Fica repetindo o movimento ritmadamente.

Ajudo W. a se levantar e coloco suas mãos apoiadas no pneu superior. A mãe de B. o retira de dentro dos pneus, mas ele descobre o eco, debruçando-se sobre os mesmos com a cabeça em direção ao fundo e emitindo sons. W. se mantém em pé ainda com o apoio das mãos. Assim permanecem por algum tempo.

Peço à mãe de B. que me auxilie a colocar os pneus enfileirados horizontalmente no chão. Ela segura B. pela mão tentando orientá-lo a caminhar pisando dentro ou sobre as bordas dos pneus.

Enquanto B. se deita sobre os pneus dizendo “*Nana, nenê ...*”, dou atenção especial a W.

Seguro em uma das extremidades de um pequeno bastão de madeira (25 cm) e ofereço a outra a W., para que ele se apoie. Caminho um pouco com ele, que ainda apoia seu peso no bastão. À medida que sinto que ele está conseguindo se equilibrar sozinho, solto o bastão e fico atenta para não deixá-lo cair. Converso o tempo todo com ele para manter um contato auditivo, W. fica em pé por alguns segundos e quando se percebe sozinho ameaça cair. Eu o amparo e o auxilio a sentar no chão.

Parte final (22’)

Peço a B. que venha se sentar perto de W., mostrando a ele a enorme caixa azul de madeira. Coloco a caixa sobre o tapete cor-de-vinho, próxima a B. e W.. A mãe de B. se aproxima e também se senta.

Começo a dar tapinhas na caixa, produzindo o som de um batoque para chamar atenção das crianças. B. debruça-se em direção à caixa tentando abri-la. Posiciono-me por trás dele, segurando levemente suas mãos. Coloco suas duas mãos num dos cantos da caixa, mantenho sua mão esquerda ali, enquanto auxilio a direita a percorrer o contorno da caixa, até que ambas as mãos se encontram novamente. Chamo sua atenção para o tamanho da caixa, o número de lados e a forma da mesma.

B. abre a caixa e começa a mexer nos objetos contidos nela fazendo bastante ruído; W. parece não se interessar por nenhum deles.

Enquanto a mãe de B. pega uma pluma cor-de-rosa e começa a brincar com o filho, fazendo cócegas em diferentes partes do corpo, dirijo-me a W. que está sentado ao meu lado. Seguro sua mão e tento levá-la para o interior da caixa, mas W. se recusa a segurar qualquer objeto.

Pego uma escova de cabelo para bebê e começo a pentear o cabelo de W.; passo a escova na palma de uma de suas mãos e depois na outra. Repito o mesmo com os pés, provocando cócegas e alguns reflexos.

B. e sua mãe descobrem as bolsas térmicas (uma quente e outra fria); B. procura levar a bolsa quente a boca e se assusta com a temperatura. Aos poucos vai encostando o rosto na mesma.

Continuo trabalhando com W. auxiliando-o a deitar-se em decúbito dorsal; começo a massageá-lo utilizando a esponja. W. é muito passivo e aceita com facilidade as atividades propostas.

B. é um pouco mais agitado e começa a ficar impaciente quando sua mãe tenta massageá-lo com a pele de animal (sintética), ele se levanta e começa a caminhar pela sala.

Sua mãe e eu chamamos mas ele não dá atenção, “*Tchau...*” começa a dizer sinalizando seu cansaço. Sugiro à mãe de B. que o acompanhe até a cozinha para dar-lhe um pouco de água.

Enquanto isso faço massagem em W. com o vibrador. Ao passá-lo por sua barriga W. leva sua mão ao massageador e pela primeira vez o segura; W. leva o massageador ao seu peito e sorri. Permaneci observando W. se entreter com a vibração e reverberar alguns fonemas.

A mãe de B. pergunta se já pode começar a calçá-lo, observando o relógio; respondo que sim acenando com a cabeça.

B. se aproxima de W. e de mim, percebendo o barulho do massageador; eu seguro o massageador e começo a passá-lo na mão de B., que o segura com força e sente sua vibração. Eu desligo propositalmente o massageador e B. pede “*Liga...*”. Eu seguro seu dedo e indico a ele o botão de ligar. Enquanto ele se diverte com o massageador, anuncio que está chegando a hora de ir.

Ajudo W. a se sentar e começo a colocar o sapato nele, B. ainda brinca com o massageador enquanto sua mãe tenta calçá-lo. Já não parece mais tão disposto a ir embora.....

Comentários

Em todas as sessões procuro variar a combinação de materiais pedagógicos. Nesta sessão foram empregados os pneus, que pertencem à categoria predominantemente motora, e a caixa de estimulação tátil, cuja utilização é predominantemente perceptiva.

Na primeira parte da sessão, todavia, o pneu foi utilizado como um elemento para estimulação dos sentidos vestibular e cinestésico. Tal fato demonstra que embora o pneu seja um objeto que favoreça aquisições motoras, é o emprego de determinado material ou a forma como é utilizado que vai caracterizá-lo como predominantemente perceptivo, perceptivo-motor ou predominantemente motor.

Pudemos observar a tentativa de oferecer estímulos integrados em vários momentos: ao colocar o colchão de espuma ou a pele de carneiro sobre o pneu, combinamos o sentido tátil ao vestibular e cinestésico. Ao colocar a bola com guizos no interior do pneu, ou ao cantar a cantiga que acompanhou o movimento do mesmo, acrescentamos ainda estímulos auditivos. A presença de um objeto colorido na frente da criança, também serve como um referencial visual.

Muito do que foi feito aconteceu de forma intuitiva, mas com o olhar sempre atento às respostas e reações da criança. Nesta sessão, por exemplo, foi uma surpresa verificar que o massageador, devido à vibração, agradou tanto às crianças. A partir desta constatação o massageador passou a ser mais valorizado e utilizado com mais frequência em outras sessões.

No atendimento a este grupo, a interação entre as duas crianças é muito pequena, tornando necessário um trabalho diversificado e praticamente individualizado. O mesmo material pode ser utilizado de forma diferenciada com cada criança e com cada grupo, assim como deve ser a atitude do professor em relação a elas. Crianças mais sensíveis, mais resistentes, com cada uma um jeito diferente de agir, conforme a sensibilidade do professor.

Muitos dos objetos contidos na caixa de estimulação tátil, nem sequer foram tocados, podendo ser utilizados em outras sessões. Da mesma forma, é importante reaperceber os objetos que já foram descobertos pelas crianças buscando novas formas de exploração.

5.2 Grupo B

5.2.1 Descrição da amostra

Também foi constituído por duas crianças, uma do sexo feminino e outra do masculino.

F. (7 anos e 3 meses)

Antes de F. nascer sua mãe já havia perdido 4 bebês por aborto espontâneo e portanto foi necessário repouso absoluto durante a gestação. F. nasceu com 8 meses (parto normal) e por volta dos 3 meses de idade seus pais perceberam “uma nata branca na menina dos olhos” (catarata congênita), além do constante “tremor nos olhos” (nistagmo).

Logo que foi diagnosticada a catarata congênita, F. foi submetida a uma cirurgia durante a qual teve glaucoma, perdendo completamente a visão no olho direito. Com o olho esquerdo chegou a enxergar até os 5 anos de idade, quando teve descolamento de retina durante uma segunda cirurgia. F. não possui sequer a percepção de luz em ambos os olhos, sendo considerada cega segundo os parâmetros educacionais.

Desde os 7 anos F. frequenta escolas da rede regular de ensino, utilizando-se do Sistema Braille como forma de comunicação escrita. A aquisição da marcha deu-se por volta dos 2 anos de idade, mas segundo os responsáveis começou a falar muito cedo, pois F. é uma menina muito inteligente e curiosa, adora conhecer e aprender coisas novas.

Possui uma grande habilidade musical e uma afinidade especial por seu “teclado”.

L. (10 anos e 2 meses)

Conforme anamnese realizada, a mãe teve hipertensão arterial e não chegou a completar 9 meses de gestação, sendo necessário parto fórceps. Por volta de 3 meses de idade, a mãe percebeu que L. não enxergava muito bem. Só aos 2 anos foi diagnosticada a retinose pigmentar congênita.

L. foi encaminhado a vários especialistas (oftalmologista, ortoptista, pedagogos especializados, professor de orientação e mobilidade, AVD e natação) tendo sido muito bem estimulado em vários aspectos do seu desenvolvimento. Engatinhou e andou dentro do tempo esperado e começou a falar muito cedo.

Atualmente, entre outros atendimentos, frequenta uma escola da rede regular de ensino e está completando sua alfabetização pelo Sistema Braille.

Embora possua algum resíduo visual e tenha sido estimulado a utilizá-lo (consegue perceber a presença e acompanhar luz em deslocamento, possui alguma discriminação de cor com muita aproximação e correção ótica adequada), sua deficiência vem progredindo muito e por isso L. prefere se utilizar do tato e demais sentidos para sua aprendizagem.

No seu pouco tempo livre, L. gosta de ouvir rádio e TV e brincar com sua cachorra e seus carrinhos. L. é um garoto muito alegre e adora fazer amizades.

5.2.2 Descrição do atendimento

Sessão nº 38

Duração: 1 hora

Local: Sala de jogos (as crianças sentem-se muito atraídas por este ambiente e a presença das mesas e cadeiras facilita a atividade inicial);
Cantinho de história (escolhido por ser um espaço amplo que favorece uma movimentação mais expansiva).

Material utilizado: Pareando objetos
Blocos de espuma.

Cuidados especiais (em todas as sessões):

Embora as crianças deste grupo sejam bem mais independentes em relação às do primeiro, prevalecem alguns cuidados descritos anteriormente.

No início de cada atendimento, verifico se as crianças sabem em qual dos ambientes da brinquedoteca elas se encontram, ou peço que se dirijam à esta ou aquela dependência. Procuro chamar a atenção delas para as pistas do ambiente, auxiliando-as a desenvolver autonomia na orientação espacial.

Ao dar as instruções, utilizo sempre a posição deles como referencial. Quando quero solicitar uma ação a um determinado aluno, menciono sempre o nome dele no início da frase. É necessário um cuidado especial com relação à linguagem utilizada.

Parte Inicial (24')

Peço às crianças que se dirijam à sala de jogos e escolham uma mesa para ocupar. F. e L. sentam-se um de frente para o outro e eu me sento entre eles.

Entrego uma caixa com 10 compartimentos a F. e outra a L., começo a selecionar objetos para colocar na caixa de um e de outro.

A caixa de F. contém predominantemente objetos de higiene pessoal e AVD:

- 1 caixa de pasta de dente
- 1 escova de dente
- 1 pente para o cabelo
- 1 sabonete
- 1 vidro de esmalte
- 1 batom
- 1 vidrinho de shampoo
- 1 óculos escuros de plástico
- 1 relógio de pulso de plástico
- 1 botão de rosa em tecido

A caixa de L. contém principalmente miniaturas correspondentes a meios de transporte e objetos escolares.

- 1 miniatura de bicicleta
- 1 miniatura de helicóptero
- 1 miniatura de avião
- 1 miniatura de carro
- 1 miniatura de carro de corrida
- 1 lápis
- 1 bloquinho de papel
- 1 tesoura sem ponta
- 1 borracha
- 1 apontador

Os respectivos pares dos objetos foram colocados aleatoriamente sobre a mesa.

A essa altura suas inquietas mãozinhas já haviam identificado todos os objetos que haviam sido colocados nas caixas de compartimento e agora eles questionavam por que o conteúdo de ambas as caixas era diferente. Respondi que tratava-se de um jogo, mas que antes de explicar as regras, gostaria que eles brincassem um pouco com os objetos que estavam ali, prestando atenção na posição do compartimento em que cada um se encontrava.

L. começou a brincar com os carrinhos e a empurrá-los por sobre a mesa, como se estivessem em alta velocidade, imitando o barulho do motor, o som de freada, curva, troca de marchas etc.

F. chocalhou e perguntou o que havia dentro da caixa de papelão que estava em suas mãos, pedi a ela que abrisse e ela logo identificou o tubo de pasta de dentes. Sugeri a ela que abrisse a pasta e experimentasse o gosto da mesma. *“Morango!”* L. largou os carrinhos e disse *“Deixe-me ver...”* estendendo as mãos para a frente, tentando alcançar o tubo. L. colocou um pouco de pasta na boca *“Parece chiclete...”*, sugeri a F. que colocasse a pasta na escova de dentes para escová-los. Enquanto F. foi ao banheiro para enxaguar sua boca e lavar as mãos, observei que L. empurrava o helicóptero como se fosse um carrinho, deslizando-o sobre a mesa.

Eu: *“L., o que é isso em sua mão?”*

L: *“É um helicóptero, ora!”*

Eu: *“E o que será isso aqui (colocando o dedo indicador dele sobre a hélice do brinquedo)?”*

Passamos então a conversar sobre a função da hélice, compará-la com as do avião e falar sobre as diferentes formas de vôo do avião e do helicóptero, do barulho das turbinas etc.

F. já havia retornado e sentado novamente na cadeira; começava agora a pentear seu cabelo. Em seguida abriu o vidro de shampoo, sentiu o cheiro e fechou novamente, sempre preocupada em colocar os objetos no mesmo compartimento de onde havia retirado. Interrompeu minha conversa com L. perguntando: *“Isso aqui é um esmalte?”* e procurou minha mão para colocar o vidrinho, como se eu também só pudesse “enxergar com as mãos”.

Eu: *“Sim. Abra o vidro para sentir o cheiro.”*

F.: *“De que cor é?”*

Eu: *“Rosa bem claro. Você gostaria de pintar suas unhas com ele?”*

F.: *“Eu não sei... você me ajuda?”*

Então ela se lembrou que se pintasse as unhas, teria que esperar o esmalte secar e não poderia mexer as mãos por um tempo.

F.: *“Acho melhor deixar para depois”*, e começou a mexer nos outros objetos.

L. mexia agora na bicicleta. Perguntei se ele já havia andado em uma.

L.: *“Sim, mas a minha é diferente. Ela tem umas rodinhas aqui atrás. A minha irmã anda sem as rodinhas...”*

Enquanto F. se “embonecava” com os óculos escuros e o batom, perguntei a L. o que mais ele poderia fazer com os objetos contidos na caixa dele. Sugeri que rabiscasse o bloquinho de papel com o lápis, recortasse a folha com a tesoura, apontasse o lápis etc., mas ele se mostrava muito mais interessado em saber o que havia na caixa de F.

Perguntei se estavam prontos para começar o jogo e então expliquei que no centro da mesa havia vários objetos misturados e pedi a eles que encontrassem os pares correspondentes aos que eles possuíam nas caixas, colocando-os lado a lado dentro do mesmo compartimento.

Embora eu não tivesse colocado a situação de forma competitiva, eles começaram a realizar a tarefa apressadamente para ver quem terminaria primeiro. A cada par formado eles

gritavam “*Achei!*” e com isso iam ficando cada vez mais aflitos. Com a pressa, L. acabou situando vários objetos fora do local apropriado. Dei um tempo a eles para que verificassem se estava tudo certo e corrigissem eventuais alterações.

Sugeri que trocassem as caixas de compartimentos entre eles e verificassem se o colega havia feito tudo corretamente.

Terminada a atividade, coloquei a caixa de papelão no centro da mesa e pedi que eles me ajudassem a guardar os objetos dentro da mesma.

Parte Intermediária (33')

Pedi às crianças que se dirigissem ao cantinho de história (o fato de cada ambiente da brinquedoteca possuir um nome auxilia bastante na localização espacial deles) e tirassem os sapatos. L. como sempre, resistiu ao meu pedido de tirar os sapatos; expliquei a ele que seria importante para o nosso trabalho e ele acabou concordando.

Enquanto eu guardava a caixa de objetos e compartimentos utilizada na atividade anterior, L. e F. descobriram os blocos de espuma espalhados sobre o tapete e começaram a brincar com eles. F. tentou equilibrar um dos blocos na palma da mão e acidentalmente caiu esbarrando em L., que não teve dúvida e começou a acertar F. com o bloco de espuma. Por algum tempo fiquei observando as crianças ficarem brincando de “guerra de blocos de espuma” acertando-se mutuamente e dando muitas risadas.

Pedi a eles que saíssem de cima do tapete para que eu pudesse dispor os blocos de forma a começar a seqüência de atividades (sobre o tapete, além do referencial tátil, os blocos e as crianças não escorregariam tanto).

Uma a uma as crianças foram realizando as atividades propostas:

Solicitei às crianças que passassem por cima dos blocos de espuma dispostos de diferentes formas:

- um a um, dispostos paralelamente no chão, a uma distância de 40 cm um do outro;
- Dois a dois emparelhados e dispostos paralelamente no chão, a uma distância de 40 cm um do próximo obstáculo exigindo que a criança dê um passo mais largo;
- três a três emparelhados e dispostos paralelamente no chão, a uma distância de 40 cm do próximo obstáculo, exigindo que a criança aumente ainda mais a largura do passo;
- dois a dois empilhados um sobre o outro dispostos paralelamente no chão a uma distância de 40 cm do próximo obstáculo, exigindo que a criança eleve bastante a perna para transpô-los;
- três a três empilhados um sobre o outro, dispostos paralelamente no chão a uma distância de 50 cm do próximo obstáculo, exigindo que a criança eleve ainda mais a perna para ultrapassá-los;
- um bloco, disposto paralelamente à distância de 40 cm de outros dois blocos (empilhados um sobre o outro), dispostos paralelamente à distância de outros três blocos (empilhados um sobre o outro);
- intercalados obstáculos que exijam ora amplitude em distância, ora em altura;
- pedi às crianças que empilhassem todos os blocos (como se fosse um “muro”) e tentassem ultrapassá-lo.

Sugeri às crianças que construíssem algo com os blocos: “*Uma porta*” disse F. e pediu a L. que segurasse dois blocos no sentido vertical e a mim que colocasse outros dois blocos acima dos de L.

Foram várias tentativas de construção da “porta”: L. segurava dois blocos empilhados no sentido vertical e eu os outros dois, como se fossem duas colunas; sentindo dificuldade, L. deu a idéia de fazermos uma “porta pequena”.

Eu segurei um bloco “em pé”, F. o outro e ele colocou um terceiro deitado sobre os outros dois. Enquanto eu segurava os blocos posicionados, eles “atravessavam a porta” de um lado para o outro, com muito cuidado para não esbarrar nos blocos.

Sugeri que fizéssemos uma “ponte”. Colocamos dois blocos empilhados horizontalmente de um lado, paralelamente a outros dois blocos na mesma posição, a uma distância de 50 cm em relação aos primeiros. Por fim apoiamos os dois blocos restantes transversalmente sobre os outros. Arrastamo-nos de um lado para o outro para que pudéssemos passar por baixo da ponte. Também passamos por cima dela.

A essa altura as crianças estavam bastante agitadas. Pedi a elas que colaborassem no último exercício da sessão: alinhamos todos os blocos como se fossem uma longa trave de equilíbrio e pedi às crianças que caminhassem de diferentes maneiras sobre os blocos enfileirados para perceber o comprimento.

- Em pé: pisando sobre os blocos (para frente, para trás e de lado);
caminhando com os blocos entre as pernas (de frente e de costas);
- Em quatro apoios: deslocando-se para frente e para trás com a mão e pé direito de um lado do bloco e mão e pé esquerdo do outro lado do bloco;
deslocando-se lateralmente (para a direita e para a esquerda) mantendo as mãos de um lado e os pés do outro lado dos blocos;
- Engatinhando e rastejando sobre os blocos;
- Saltando de um lado para outro dos blocos;

Parte final (5’)

Disse às crianças que podiam fazer o que quisessem com os blocos. L. deitou sobre o tapete e pediu que o cobríssemos com os blocos. F. e eu deitamos sobre os blocos que estavam sobre L.

Ali ficamos por alguns minutos, invertendo nossas posições e dando muitas risadas, F. também quis ficar por baixo, assim como eu. Embora não tenhamos atribuído um nome a essa brincadeira, acho que ela pode ser apelidada de “sanduíche”.

Foi difícil convencer as crianças a interromper a brincadeira para calçar os sapatos.

Comentários

Num primeiro momento, o objetivo foi reconhecer os diferentes objetos, estimulando não só a discriminação tátil, como explorar também os outros sentidos (paladar-pasta de dente; olfato-pasta de dente, shampoo, esmalte e sabonete).

Principalmente na caixa de L. eu poderia ter colocado objetos como o apito, a concha do mar, a bexiga, que pudessem produzir sons, estimulando o órgão de audição e motivando mais sua interação.

Vários dos objetos exigem bastante coordenação fina ao serem manipulados:

- Abrir a caixa da pasta de dente, desrosquear a tampa, apertar o tubo para colocá-la na escova.
- Segurar a tesoura e recortar o papel.
- Apontar o lápis.
- Passar esmalte na unha.
- Afivelar o relógio no punho.

Conversar a respeito dos objetos, seus significados e funções é muito importante para a formação de conceitos e representação mental.

Eu poderia ter explorado um pouco mais a comparação entre os objetos, por exemplo:

- Qual é o mais *comprido*, a escova de dentes ou o lápis? E o mais *curto*?
- Qual bexiga está mais *cheia* de ar? Qual está mais *vazia*?
- Qual dos carrinhos é *maior*?
- O que está voando *mais alto* em relação à mesa? O avião ou o helicóptero?
- Qual é a *forma* do sabonete? E a da borracha?
- Qual dos dois objetos é mais *leve*? E mais *pesado*?

A caixa de compartimentos exige bastante em termos de memorização e organização espacial e auxilia bastante a realização da atividade.

Se no primeiro momento do atendimento enfatizei a questão perceptivo-conceitual, no segundo momento procurei transferir estes conceitos para a percepção do próprio corpo em relação ao espaço.

Os exercícios foram propostos na tentativa de aumentar progressivamente o grau de dificuldade das tarefas; sempre em forma de desafios, para que as crianças se conscientizassem dos movimentos que estavam realizando.

“Será que minha perna está suficientemente elevada para que eu consiga passar por cima dos três blocos?”

“Será que é preciso me abaixar mais para passar pela ‘porta’?”

“Será que posso soltar o peso do meu corpo sobre o do meu colega? Sou tão pesado quanto ele?”

Lentamente, as variações propostas (mudanças de direção, disposição dos blocos no espaço físico) vão contribuindo para a ampliação do repertório perceptivo-motor da criança, encorajando-a a interagir cada vez mais com o meio e com o outro, aumentando assim sua confiança e auto-estima.

6. DISCUSSÃO

Quanto ao suporte teórico:

A bibliografia consultada e selecionada para embasar a realização da pesquisa, nos proporcionou oportunidade efetiva de reflexão, atualização e reestruturação de conceitos acerca das questões relativas à deficiência visual e ao desenvolvimento perceptivo-motor de crianças cegas e com baixa visão, à luz da abordagem diferencial sugerida por Warren (1994).

Da mesma forma, os estudos sobre as atividades lúdicas e seus componentes (jogo, brinquedo e brincadeira) clarearam bastante nossas idéias, servindo como referencial tanto para a elaboração e confecção do material pedagógico aqui apresentado, como para o planejamento e organização do ambiente que acolheu a pesquisa (a brinquedoteca).

Quanto ao espaço físico:

Entre os vários locais possíveis, a Brinquedoteca-Unicastelo foi escolhida para sediar a pesquisa, não só pela disponibilidade de acesso, mas principalmente por ser um ambiente emergente na área de Educação Física, e por ter demonstrado ser facilitador da aprendizagem em crianças portadoras de deficiência visual.

Todo o mobiliário foi cuidadosamente projetado e disposto no ambiente de forma a favorecer a circulação e o acesso das crianças portadoras de deficiência visual. A possibilidade de estabelecer pistas sensoriais em cada ambiente da mesma, auxiliou na orientação espacial e no desenvolvimento da autonomia das crianças.

Este ambiente propiciou o desenvolvimento de inúmeras atividades visando a estimulação perceptivo-motora das crianças envolvidas na amostra. O objetivo da brinquedoteca enquanto um espaço de convivência para crianças de diferentes procedências, favoreceu as interações sociais das crianças portadoras de deficiência visual com crianças da comunidade e outros grupos.

A disposição da equipe da brinquedoteca, composta por profissionais, monitores, estagiários e funcionários muito bem intencionados e preparados, também foi um fator que colaborou bastante para a realização desta pesquisa.

Quanto ao material pedagógico:

Embora muitos comentários sobre o material pedagógico tenham sido apresentados no decorrer do capítulo 4, gostaríamos de aqui reforçar algumas colocações.

As crianças se diferenciam quanto à capacidade de aproveitamento das funções perceptivas e motoras. O material pedagógico proposto permitiu observar quais tipos de estímulos eram mais significativos para cada criança, e adequar os objetivos do programa às suas necessidades.

Para exemplificar esta situação, podemos citar a seguinte evidência: uma das crianças da amostra, que possuía dificuldade de deambulação, passou a se sentir mais motivada a exercitar sua marcha, quando passamos a utilizar um pompom brilhante para motivá-la nesta atividade. Esta possibilidade só nos ocorreu, a partir do momento em que percebemos que a mesma se sentia atraída por elementos com cores vivas e brilhantes encontrados na caixa de estimulação visual.

Os materiais pedagógicos apresentados nesta pesquisa foram concebidos para atender as necessidades de crianças portadoras de cegueira ou baixa visão. Sua utilização,

entretanto, pode envolver inclusive a participação de crianças sem comprometimentos visuais, ou ainda com outras dificuldades associadas, conforme a adequação das instruções e sugestões de utilização.

Alguns dos materiais são de baixíssimo custo e de fácil confecção, mas nem por isso tornam-se menos interessantes. Enquanto alguns são inéditos, outros podem até ser encontrados em catálogos de materiais educativos. Mesmo no segundo caso, nem sempre o profissional que folheia o catálogo está atento para a possibilidade de criar adaptações ou mesmo utilizar tal material com crianças portadoras de deficiência visual.

Se por um lado as crianças portadoras de deficiência visual e suas necessidades específicas foram o referencial para a idealização do material pedagógico, por outro alguns deles foram criados, modificados ou incrementados a partir de sugestões e curiosidades das próprias crianças.

Uma das preocupações sempre presentes neste trabalho foi oferecer materiais pedagógicos que possibilitassem um retorno das ações motoras empreendidas pelas crianças cegas ou com baixa visão, de forma que elas mesmas pudessem conferir seu desempenho, percebendo os resultados independentemente da informação verbal de pessoas que possuem o sentido da visão preservado.

Um mesmo tipo de material pode ser utilizado com diferentes finalidades, de acordo com o tipo de intervenção pretendida pelo profissional.

Se a utilização dos materiais pedagógicos das categorias “predominantemente motores” ou ainda “perceptivo-motores” são imediatamente reconhecidos como elementos pertinentes e justificáveis dentro de um programa de Educação Física, nem sempre acontece o mesmo com a terceira categoria.

Por isso, é necessário ressaltar também a necessidade da utilização dos denominados materiais pedagógicos “predominantemente perceptivos” nas aulas de Educação Física, pois cada um deles possui uma aplicabilidade importante:

Almeida (1995) sugeriu uma forma de treinamento de resistência aeróbia, onde os portadores de deficiência visual deveriam correr por alguns minutos dentro do campo de futebol, orientados pelo som de determinados aparelhos sonoros. Nesta atividade, a percepção e discriminação auditiva, desempenham um papel fundamental para a realização da tarefa motora.

Da mesma forma, a estimulação tátil através do contato com diferentes texturas, consistências e relevo, pode servir como um referencial espaço-temporal em diversas atividades. Por exemplo: pode-se estabelecer um percurso com diferentes pisos e solicitar às crianças que rolem sobre o colchão de espuma, engatinhem sobre o tapete, realizem saltitamentos sobre jornais espalhados pelo chão e assim por diante.

Inúmeras são as oportunidades e possibilidades de se relacionar o material pedagógico sugerido nesta pesquisa, com o conteúdo dos programas de Educação Física. Muitos esportes praticados por pessoas portadoras de deficiência visual (futebol de salão, atletismo, golbol, torbol entre outros) dependem essencialmente destas capacidades perceptivas, que podem ser favorecidas através do emprego de alguns dos materiais pedagógicos propostos nesta pesquisa.

Além do mais, percepção e motricidade são dois aspectos indissociáveis e indispensáveis ao desenvolvimento de qualquer criança, independentemente da presença ou não de necessidades especiais associadas. Embora para fins de investigação científica tenhamos delimitado o tema desta pesquisa ao aspecto perceptivo-motor, faz-se necessário ressaltar que em nenhum

momento deixamos de enxergar a criança como um ser humano único e integral, inserido num determinado contexto sócio-cultural.

Quanto aos atendimentos:

Retomando os estudos de Warren (1994), pudemos observar uma estreita relação entre sua proposta de abordagem diferencial (citada no item 1.3 do capítulo 1) com o nosso modo de “pensar” o material pedagógico, planejar os atendimentos e interagir com as crianças.

Ao descrever a amostra, destacamos as *variáveis de estado* sugeridas pelo autor (Warren, 1994), que são características relacionadas à condição imposta pela deficiência visual, sobre as quais não possuímos controle.

Por meio dos dados obtidos nas anamneses (anexo 7) e nas conversas com as crianças e responsáveis, foi possível levantar dados quanto à severidade da perda visual, existência ou não de um período de visão no início da vida, etiologia e gênero, conforme descrito nos itens 5.1.1 e 5.2.1 do capítulo 5.

Já os *fatores ambientais*, também citados pelo autor, podem ser passíveis de mudança. Na medida em que o desenvolvimento varia como consequência de mudanças ambientais, acredita-se que crianças portadoras de deficiências visuais, possam ter seu desenvolvimento otimizado mediante alterações no meio em que estão inseridas (Warren, 1994).

Nossa proposta de utilização de material pedagógico, assim como as formas de intervenção no desenvolvimento perceptivo-motor e demais aspectos, e o próprio espaço físico concebido para acolher a pesquisa (a Brinquedoteca), enquadram-se na categoria de variáveis ambientais, uma vez que as características do ambiente da criança foram intencionalmente alteradas com a expectativa de afetar o curso de seu desenvolvimento.

Mesmo o direcionamento de nossa intervenção, embora intuitivo na ocasião da aplicação do programa, se aproxima muito do caminho proposto por Warren na abordagem diferencial.

Dentro de nossa pequena (embora heterogênea) amostra fomos em busca dos extremos, na tentativa de sentir as necessidades emergentes em cada criança. Assim, conforme o primeiro passo sugerido por Warren (1994), procuramos nos inteirar das características de cada criança *identificando as variáveis* onde poderíamos intervir.

Num segundo momento, ainda de acordo com Warren (1994), buscamos compreender a *causa destas variações*. Somente a partir desta investigação causal tornou-se possível visualizar algumas formas de *intervenção*.

Na tentativa de ilustrar melhor as etapas propostas por Warren, e *relacioná-las com o material pedagógico* proposto neste estudo, foi elaborado o quadro apresentado na página seguinte.

Trata-se de um exemplo delineado a partir do perfil de uma determinada criança, levando em consideração as características apresentadas por ela (variáveis). Todavia o leitor pode exercitar-se na tentativa de buscar preencher o quadro sugerido com informações correspondentes às características de seus alunos, que permitam visualizar formas de intervenções específicas para cada caso.

| Nome da criança: W. | | | | |
|--|---|---|---|--|
| Identificação das variáveis | Busca da causalidade | Proposta de intervenção | Material sugerido | |
| Apresenta maneirismos | Necessidade de estímulos externos | Estimulação vestibular e cinestésica | Pranchas de equilíbrio, pneus, rede, balanço | |
| | | Estimulação visual | Caixa de estimulação visual | |
| | Excesso de estimulação | Observação e diminuição da quantidade de estímulos externos | Nenhum | |
| Não explora objetos com as mãos | Dificuldade em perceber a presença de objetos visualmente | Oferta de objetos que reforcem estímulos visuais | Caixa de estimulação visual | |
| | | Oferta de objetos que emitam outros tipos de estímulos | Caixas de estimulação tátil e auditiva | |
| | Hipo ou hipersensibilidade tátil | Observação de respostas a diferentes estímulos táteis | Caixa de estimulação tátil, tanque de areia | |
| Não realiza marcha sem o apoio de outra pessoa | Ausência de referencial visual | Utilização de um estímulo visual durante a marcha | Caixa de estimulação visual pompom / lanterna | |
| | Dificuldade de equilíbrio | Estimulação vestibular e cinestésica | Pranchas de equilíbrio, pneus, rede, balanço | |
| | Hipotonia muscular | Aplicação de exercícios de fortalecimento | Diversos (bolas, blocos de espuma, pneus, cobrão etc) | |
| | Excesso de peso | Diálogo com a mãe, encaminhamento p/ nutricionista | | Nenhum |
| | | Aplicação de exercícios aeróbios | | Diversos (trave de futebol, bolas, arcos, cordas etc.) |

Como é possível observar, a busca da causalidade varia em função das variáveis identificadas em cada criança. A partir daí pode ser inferido o tipo de intervenção, para só então identificarmos a necessidade da utilização deste ou aquele material pedagógico.

Uma vez que cada criança é única, e portanto apresenta necessidades educativas específicas, percebe-se que não é possível estabelecer um modelo único de intervenção, embora em determinadas situações, as necessidades de uma e de outra criança até poderão coincidir.

“É claro que é desejável que todos tenham habilidades bem desenvolvidas, mas o risco que se corre é o de se estreitar a visão para o problema, destacando o ato motor como alguma

coisa que ocorre unilateralmente. Ora, um simples ato de pegar só existirá no momento em que a mão que pode fazê-lo, interagir com o objeto a ser pego. A mão que pega possui muitos recursos mas o que tem de ser pego está fora dela, daí o sujeito precisar sempre completar-se no mundo, que possui a parte que lhe falta.” (Freire, 1989, p.23)

Na tentativa de favorecer esse “completar-se no mundo” é que propusemos a utilização do material pedagógico descrito nesta pesquisa. Entretanto, é necessário salientar que a simples presença do referido material num programa de Educação Física Adaptada a crianças portadoras de deficiência visual por si só, não garante um resultado eficiente. Ele depende diretamente da seriedade, sensibilidade, criatividade e conhecimento do profissional que pretende utilizá-lo.

Com relação à criatividade do professor, gostaríamos de lembrar as palavras de Freire (1989, p.66): *“(...) o fato é que a falta de criatividade é um dos graves empecilhos para uma Educação Física de melhor qualidade. Tão grave quanto isso é realizar o exercício na forma como foi proposto.”*

Pretende-se que o material pedagógico aqui descrito estimule o profissional que possa vir a se envolver com essa pesquisa a questionar e propor novas alternativas e não simplesmente adotar as sugestões dadas ou transferi-las mecanicamente para sua prática. Por isso é necessário conhecer e respeitar as diferenças no desenvolvimento de cada criança, compreender o significado do exercício ou da atividade para a mesma e procurar torná-lo motivante criando possíveis adaptações e variações.

Quanto às crianças:

Embora o objeto de estudo desta pesquisa tenha tido como foco principal o material pedagógico proposto e as respectivas sugestões de utilização, as crianças que compuseram a amostra desempenharam um papel fundamental para a realização deste trabalho. O envolvimento das crianças enriqueceu muito a pesquisa; sem a participação delas muitos detalhes não teriam sido percebidos.

Ao mesmo tempo, embora não tivéssemos instrumentos adequados para uma avaliação mais precisa, pudemos perceber que as crianças também aproveitaram bastante as situações envolvidas no programa de atendimento. Através de depoimentos informais de pais e a própria observação de desempenho das crianças, foi possível verificar que nossa proposta contribuiu em vários aspectos do desenvolvimento das mesmas.

Algumas das crianças continuam freqüentando e sendo atendidas até hoje na Brinquedoteca-Unicastelo (um ano após o término do programa realizado por esta pesquisa). O trabalho vem sendo divulgado e reconhecido por outros profissionais e instituições, que têm encaminhado outras crianças aos nossos cuidados.

W. começou a andar sem o apoio de outra pessoa (oito meses após o início do atendimento); a aquisição da marcha, entre outros aspectos, contribuiu para sua inclusão numa escola especial. B. aumentou sensivelmente seu vocabulário e está cada vez mais receptivo às atividades propostas. L. melhorou sua postura, ampliou bastante seu repertório motor e passou a apresentar mais segurança em sua locomoção. F., embora por motivos pessoais não se encontre

mais entre nós, no mínimo se divertiu muito e deu boas risadas em nossos encontros. E o grupo tem aumentado com a chegada de A., M. e J...

Não temos a pretensão de imaginar que esses pequenos progressos tenham sido fruto exclusivamente de nossa intervenção. O constante esforço e dedicação dos pais, a contribuição de outros profissionais, escolas e instituições, e a própria maturação de cada criança, foram e são fatores essenciais para a otimização de seu desenvolvimento.

Temos sim, tranquilidade em afirmar que investimos com muita intensidade e esperamos ter colaborado um pouquinho neste processo (por meio da oferta de *oportunidades* de que nos fala Warren, 1994), pois realmente acreditamos no potencial destas crianças e na importância de nossa atuação profissional junto à elas.

7. CONCLUSÃO

Apesar da ênfase dada ao desenvolvimento perceptivo-motor nesta pesquisa, gostaríamos de ressaltar que não consideramos tal aspecto isolado ou desvinculado dos demais. Acreditamos que o ser humano construa-se de maneira holística, buscando desenvolver suas possibilidades através de experiências sociais, afetivas, cognitivas e motoras, como um todo indivisível.

Longe de tentar fragmentar ou decompor o desenvolvimento humano, esta pesquisa foi delimitada no sentido de tentar compreender como as ações perceptivo-motoras influenciam e são influenciadas pelas relações da criança portadora de deficiência visual com o meio.

Assim como Freire (1989, p.147), acreditamos que:

“(...) a Educação Física deve ser uma área de promoção humana. Ser humano é mais que movimentar-se, repito, é estabelecer relações com o mundo, de tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da necessidade à liberdade, do prazer ao compreender, do sensível à consciência.”

Temos consciência de que a estimulação perceptivo-motora por si só, não assegura subsídios para que a criança “estabeleça relações com o mundo”; entretanto, sem este aspecto como ponto de partida, ou seja, sem que as crianças explorem suas capacidades perceptivas e motoras, como será possível representar o mundo a sua volta, estabelecer relações sociais e acessar a cultura humana?

A ênfase na utilização do material pedagógico visa tirar o foco das dificuldades e diferenças apresentadas pela criança portadora de deficiência visual, e chamar a atenção para a qualidade e adequação da intervenção do profissional. O nível de envolvimento do professor de Educação Física deve tentar superar qualquer comprometimento apresentado pelas crianças, impelindo-o a buscar novas estratégias, recursos e materiais adaptados às necessidades e características de seus alunos.

Todo o material aqui apresentado pode ser utilizado por crianças que enxergam. Já o inverso nem sempre acontece: é raro encontrar materiais pedagógicos adaptados às necessidades de crianças portadoras de cegueira e baixa visão nas escolas da rede comum. O fato do material apresentado ser acessível a portadores de deficiência visual ao mesmo tempo em que é atrativo e, porque não dizer, recomendável inclusive para outras crianças, pode ser um elemento facilitador no processo de integração nas aulas de Educação Física.

Espera-se que o material pedagógico aqui apresentado consiga traduzir o cuidado e o carinho da autora na elaboração desse trabalho e contribuir para o melhor desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras das crianças; mas que, acima de tudo, isso se reflita na melhoria da qualidade de vida dessas crianças, das famílias envolvidas na situação e dos profissionais que, apesar das dúvidas e dificuldades em seu dia-a-dia, sentem-se cada vez mais motivados a buscar novos caminhos para cumprir sua tarefa da melhor forma possível.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, R.C. et al. **Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico**. 3. ed. São Paulo : Manole, 1985.
- AFLALO, C. Dicas para criar e manter uma brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo : Scritta, 1992, p.185-218.
- ALLEN, K. E. **The exceptional child: mainstreaming in early childhood education**. New York : Delmar, 1992.
- _____. **The exceptional child: inclusion in early childhood education**. New York : Delmar, 1996.
- ALMEIDA, J. J. G. **Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais**. Campinas, 1995. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1995.
- ANDRADE, C. N. R. J. A equipe na brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo : Scritta, 1992, p.85-98.
- ARNHEIM, D. D., AUXTER, D., CROWE, W.C. **Principles and methods of adapted physical education**. Saint Louis : Mosby, 1973.
- AUFAUVRE, M. R. **Aprender a brincar, aprender a viver**. São Paulo : Manole, 1987.
- AUXTER, D., PYFER, J. **Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation**. 5th. ed. Saint Louis : Times Mirror/Mosby College, 1985.
- BARRAGA, N. C. **Disminuidos visuales y aprendizaje**. Madri : ONCE, 1985.
- _____. **Baja vision: Programa para desarrollar eficiencia en el funcionamiento visual**. Madri : ONCE, 1986.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo : Summus, 1984.
- BOMTEMPO, E. Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo : Scritta, 1992, p.77-84.
- BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**. São Paulo: Newswork, 1993.
- BUELL, C. E. **Physical education and recreation for the visually handicapped**. 2nd ed. Washington : American Association for Health, Physical Education and Recreation, 1982.

- _____. Blind athletes who compete in the mainstream. In: BERRIDGE, M. E. , WARD, G. R. **International Perspectives on Adapted Physical Activity**. Illinois : Human Kinetics, 1987, p. 173-178.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- COLENBRANDER, A. Preface. In: CORN, A. L., KOENIG, A. J. **Foundations of low vision: clinical and functional perspectives**. New York: American Foundation for the Blind, 1996, p. vii – viii.
- CORN, A. L., KOENIG, A. J. Perspective on low vision. In: CORN, A. L., KOENIG, A. J. **Foundations of low vision: clinical and functional perspectives**. New York : American Foundation for the Blind, 1996, p. 3 -25.
- CRAFT, D. H. Sensory impairments. In: WINNICK, J. P. **Adapted physical education and sport**. Illinois : Human Kinetics, 1980, p. 209-216.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro : FAE, 1988.
- _____. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo : Maltese, 1994.
- EICHSTAEDT, C. B., KALAKIAN, L. H. **Developmental adapted physical education: making ability count**. 2nd ed. New york : Macmillan, 1987.
- ESPAÑA. Comité Olímpico Espanõl. **Deportes para minusvalidos fisicos, psiquicos y sensoriales**. Espanha : Caráter, 1994.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 12. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo : Scipione, 1989.
- FRIEDMANN, A. et.al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo : Scritta, 1992.
- GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos: o sistema ESAR. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo : Scritta, 1992, p.171-184.
- HALLIDAY, C. **Crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança visualmente incapacitada do nascimento à idade escolar**. São Paulo : Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1975.
- HYVARINEN, L. **O desenvolvimento normal e anormal da visão**. São Paulo : Laboratório Aché, 1991.

- IBSA. **Manual da International Blind Sports Association**. Madri : ONCE, 1989.
- KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedotecas. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo : Scritta, 1992, p.51-64.
- _____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo : Pioneira,1994.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo : Atlas, 1991.
- LARAMARA. Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. **Catálogo de recursos pedagógicos especiais para o deficiente visual**. São Paulo, 1994.
- LEAR, R. **Play helps: toys and activities for children with special needs**. London : Willian Heinemann, 1986.
- LEBOVICI, S., DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.
- LEIF, J., BRUNELLE, L. **O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas : Papyrus, 1990.
- MARCOZZI, A. M. **Ensinando à criança: um guia para o professor**. 3. ed. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1976.
- MASINI, E. F. S. O perceber-se e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, p. 29-39, 1992.
- _____. A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da Educação Especial**. Brasília, 1994. 263p., p. 82-103.
- MELO, C. P. **Pessoas deficientes: algumas coisas que é preciso saber**. São Paulo: Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Deficiente, 1986.
- MUNSTER, M. A. V., CAVALCANTE, D. C. B., CARDOSO, M. C. A criança portadora de deficiência visual e a brinquedoteca. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, 2. Uberlândia, 1997. **Anais...** Uberlândia : UFU, 1997.
- NABEIRO, M. Atividade Física e o deficiente visual. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 4. São Paulo, 1992. **Anais...** São Paulo : EEFUSP, 1992.

- NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre : Prodil, 1994, v.2.
- OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis : Vozes, 1986.
- _____. **O que é brinquedo**. 2. ed. São Paulo : Brasiliense, 1989.
- ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde. Programa para a prevenção de cegueira. Conselho Internacional para a Educação do deficiente visual. **O atendimento de crianças com baixa visão**: relatório de consultoria da Organização Mundial de Saúde, Bangkok - 23 a 24 de julho de 1992.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. 3. Ed. Rio de Janeiro : LTC, 1990.
- RAINBOLT, W. J., SHERRIL, C. Characteristics of adult blind athletes, competition experience and training practices. In: BERRIDGE, M. E. , WARD, G. R. **International perspectives on adapted physical activity**. Illinois : Human Kinetics, 1987, p. 165-171.
- RAVIV, S., ZEHAVIT, L. N. Importance of touch perception in early childhood and its implications in physical activity. **Journal of the Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance**, Washington, v.33, n.3, p. 42-47, 1997.
- SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca**: sucata vira brinquedo. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O deficiente visual na classe comum**. São Paulo : SE/CENP, 1987.
- SEAMAN, J. A., DEPAUW, K. P. **The new adapted physical education**: a developmental approach. Palo Alto : Mayfield Publishing Company, 1982.
- SHERRILL, C. **Adapted physical education and recreation**: a multidisciplinary approach. 3. ed. Iowa/Dubuque : W. C. Brown, 1986.
- SILVA, R. D. S., HALLSTAN, A. **Brinquedos para crianças com deficiências visuais**. São Paulo : Santa Casa, 1993.
- WARREN, D. H. **Blindness and children**: an individual differences approach. Cambridge : Cambridge University, 1994.

9. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- BUELL, C.E. **Physical education for blind children**. Springfield : Charles C. Thomas, 1985.
- CAILLOIS, R. **O homem e o sagrado**. Lisboa : Edições 70, 1988, p.150-161.
- _____. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa : Cotovia, 1990, p.31-57.
- EASON, R. L., SMITH, T. L., CARON, F. **Adapted physical activity: from theory to application**. Illinois : Human Kinetics, 1983.
- ESCOLA Hadley para o cego no Brasil. **Primeiros passos: guia prático para pais e professores de crianças com deficiência visual**. São Paulo : Fundação Lions do Distrito L-4, 1994.
- FIELDER, A. R., BEST, A. B., BAX, M. C. O. **The management of visual impairment in childhood**. London : Mac Keith, 1993.
- HEYMEYER, U., GANEN, L. **Observação de desempenho**. São Paulo : Memnon, 1993.
- HUGONNIER, C. S. et al. **As deficiências visuais na criança: deficiências e readaptação**. São Paulo : Manole, 1989.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo : Edusp, 1971.
- HYVARINEN, L., GIMBLE, L., SORRI, M. **Avaliação de visão e audição de pessoas surdo-cegas**. São Paulo : Laboratório Aché, 1990.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1997.
- _____. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis : Vozes, 1993.
- MARTINS, E. **Manual de redação e estilo**. São Paulo : O Estado de S. Paulo, 1997.
- McCONKEY, R., JEFFREE, D. M. **Let's make toys**. London : Souvenirs Press, 1981.
- MORRIS, L. R., SHULZ, L. **Creative play activities for children with disabilities: a resource book for teachers and parents**. Illinois : Human Kinetics Books, 1989.
- NIELSEN, L. Pedagogical methods and materials helping severely multihandicapped blind children to develop. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON VISUALLY HANDICAPPED INFANTS AND YOUNG CHILDREN: BIRTH TO SEVEN, 2. Boston, [19--?]. **Proceedings...** Boston, [19--?].

PARSONS, S. **Function of play in low vision children:** emerging patterns of behavior. New York City : American Foundation for the Blind, 1986.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

_____. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro : Zahar, 1979.

_____. **O juízo moral na criança.** São Paulo : Summus, 1994.

RICKARDS, P. **Popular activities and games:** for blind, visually impaired and disabled people. Victoria : Association for the Blind, [19--?].

SIAULYS, M. O. C. **Papai e mamãe, vamos brincar?** São Paulo : Laramara, [199-?].

TEPPER, G. D. et al. **Adapted physical activity:** an interdisciplinary approach. Berlin : Springer Verlag Berlin Heidelberg, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

10. ANEXOS

ANEXO 1

CONSENTIMENTO FORMAL

Eu, Irene Hernandes Rodrigues, diretora da Faculdade de Educação Física da Universidade Camilo Castelo Branco, autorizo a Prof. Mey de Abreu van Munster a realizar o projeto de pesquisa de mestrado “Estimulação perceptivo-motora em crianças portadoras de deficiência visual: proposta de utilização de material pedagógico”, sob a orientação do Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida, nas dependências da Brinquedoteca-Unicastelo como será detalhado a seguir, sabendo que as despesas monetárias não serão responsabilidade desta instituição.

É de meu conhecimento que este projeto será desenvolvido em caráter de pesquisa científica e objetiva estudar o desenvolvimento perceptivo-motor em crianças portadoras de deficiência visual.

Estou ciente de que antes do início do programa, as crianças envolvidas no projeto deverão passar por uma avaliação clínica e diagnóstica, que constará de uma anamnese e exame médico. Tal avaliação visa a identificação de uma eventual manifestação que contra indique a participação das mesmas no referido projeto.

As informações obtidas durante essa avaliação serão mantidas em sigilo e não poderão ser consultadas por pessoas leigas sem a devida autorização. No entanto, poderão ser utilizadas para fins de pesquisa científica, desde que a privacidade das crianças e de suas famílias sejam resguardadas.

Os responsáveis pelas crianças envolvidas deverão assinar um termo de consentimento formal autorizando as mesmas a participarem do referido projeto.

O programa constará de sessões de atendimentos semanais que serão realizadas na Brinquedoteca da Faculdade de Educação Física da Universidade Camilo Castelo Branco, durante o segundo semestre de 1997.

Fui informada de que tais atendimentos serão fotografados e filmados, afim de registrar cada etapa da pesquisa e facilitar uma posterior divulgação da mesma.

Li e entendi as informações precedentes, bem como discuti os riscos e benefícios decorrentes deste projeto junto à responsável pelo mesmo quaisquer dúvidas que possam vir a ocorrer, serão prontamente esclarecidas.

São Paulo, ____ de _____ de 1997

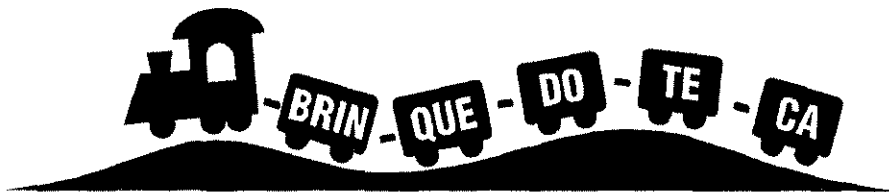
Irene Hernandes Rodrigues
Diretora da Faculdade de Educação Física

ANEXO 2

LIVRO TOMBO



| Nº DE REGISTRO | NOME DO BRINQUEDO | FABRICANTE | DATA DE ENTRADA | OBSERVAÇÕES |
|----------------|-------------------|------------|-----------------|-------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |



FICHA DO BRINQUEDO

Nº DE REGISTRO:

NOME DO BRINQUEDO:

CATEGORIA:

FABRICANTE:

Nº DE REFERÊNCIA:

FAIXA ETÁRIA:

DESCRIÇÃO E COMPONENTES:

DATA DE ENTRADA:

ORIGEM:

OBSERVAÇÕES:

FICHA DO BRINQUEDO

ANEXO 3



FICHA DE INSCRIÇÃO

Nº

DATA:

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

SEXO:

ENDEREÇO:

BAIRRO:

CEP:

CIDADE:

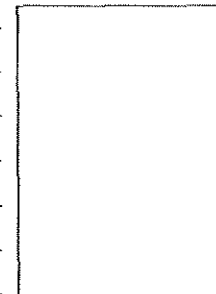
ESTADO:

TELEFONE:

RECADO COM:

RESPONSÁVEL:

HORÁRIO:




OBSERVAÇÕES:

FICHA DA CRIANÇA

ANEXO 4

ANEXO 5

CARTEIRINHA DE IDENTIFICAÇÃO



Nº Insc.

Nome:

.....

Escola:

Série: Período:

Obs.:

Coord. Brinquedoteca

| | | | |
|-----|-----|-----|-----|
| JAN | FEV | MAR | ABR |
| MAI | JUN | JUL | AGO |
| SET | OUT | NOV | DEZ |

ANEXO 6

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ portador do RG _____, autorizo meu filho(a) _____ a participar do projeto de pesquisa de mestrado "Estimulação perceptivo-motora em crianças portadoras de deficiência visual: proposta de utilização de material pedagógico", realizado na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas pela pós-graduanda Mey de Abreu van Munster, sob a orientação do Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida, como será detalhado a seguir, sabendo que para sua realização as despesas monetárias serão responsabilidade da instituição.

É de meu conhecimento que este projeto será desenvolvido em caráter de pesquisa científica e objetiva estudar o desenvolvimento perceptivo-motor em crianças portadoras de deficiência visual.

Estou ciente de que antes do início do programa, meu filho(a) deverá passar por uma avaliação clínica e diagnóstica, que constará de uma anamnese e exame médico. Tal avaliação visa a identificação de uma eventual manifestação que contra-indique a participação de meu filho(a) no referido projeto.

As informações obtidas durante esta avaliação serão mantidas em sigilo e não poderão ser consultadas por pessoas leigas sem minha devida autorização. No entanto, poderão ser utilizadas para fins de pesquisa científica, desde que minha privacidade e a de meu filho(a) sejam resguardadas.

O programa constará de sessões de atendimentos semanais, que serão realizadas na Brinquedoteca da Faculdade de Educação Física da Universidade Camilo Castelo Branco, durante o segundo semestre de 1997.

Fui informado(a) de que tais atendimentos serão fotografados e filmados, a fim de registrar cada etapa da pesquisa e facilitar uma posterior divulgação da mesma.

Li e entendi as informações precedentes, bem como discuti os riscos e benefícios decorrentes deste projeto junto à responsável pelo mesmo, sabendo que quaisquer dúvidas que possam vir a ocorrer, serão prontamente esclarecidas.

São Paulo, _____ de _____ de 1997

Assinatura do responsável

ANEXO 7

PROJETO DE PESQUISA
Estimulação perceptivo-motora em crianças portadoras
de deficiência visual: proposta de utilização de material pedagógico

ANAMNESE

I- Dados da criança:

Nome: _____
Idade na ocasião da entrevista: _____ Sexo: _____
Data de Nascimento: ____/____/____ Local: _____
Endereço: _____
Bairro: _____ CEP: _____
Cidade: _____ Estado: _____
Telefone: _____ Recado com: _____

II- Dados da família:

Nome do pai: _____
Nome da mãe: _____
Irmãos: _____
Estado civil dos pais: _____
Atualmente reside com: _____
Problemas de saúde na família: _____

III- Entrevista:

1) Gravidez e parto (idade da mãe na ocasião; estado geral da mãe nesse período; utilização de drogas ou medicamentos; época e tipo de parto):

2) Como e quando percebeu que a criança não enxergava ou enxergava pouco? Conhece a possível causa da deficiência?

3) Desenvolvimento sensório-motor da criança (controle de esfíncter, comunicação, locomoção):

4) A criança utiliza algum óculos, aparelho ou prótese? Qual?

5) A criança já passou por algum tipo de atendimento? Qual? Onde? Quando?

6) A criança já esteve hospitalizada? Já fez alguma cirurgia? Por quê? Quando?

7) Atualmente possui algum problema de saúde? Qual?

8) Apresenta convulsões? Com que frequência?

9) A criança toma algum medicamento? Qual? Dosagem? Frequência?

10) A criança já teve alguma experiência com atividades motoras? Qual? Onde? Por quanto tempo?

11) O que o levou a procurar um programa de atividades motoras?

12) O que a criança gosta de fazer em suas horas de lazer?

13) Observações:

Início do atendimento em: _____

Horário do atendimento: _____

Data da entrevista: _____

Entrevista feita por: _____

OBS: A aplicação da anamnese deve ser adequada ao nível de entendimento da pessoa entrevistada. Sendo assim, muitas das questões aqui mencionadas, devem ser complementadas com informações que permitam a compreensão por parte da pessoa que está respondendo à anamnese.