

O Uso de Brincadeiras Populares Adaptadas à Deficiência Múltipla: Um Enfoque Pedagógico

The Use of Popular Plays Adapted to Multiple Disability: A Pedagogical Approach

Kelem Fabiana Gubolin Zapparoli

RESUMO

Pretende-se mostrar aqui a importância do brincar no desenvolvimento da criança com deficiência múltipla, considerando a brincadeira popular - adaptada às possibilidades destas crianças - como um instrumento pedagógico capaz de desempenhar tal função. Evidenciam-se as contribuições das teorias de Vygotsky, Piaget e Wallon seguindo os princípios do Modelo Ecológico Funcional.

ABSTRACT

This text intends to show the importance of playing for the development of children with multiple disabilities, by considering popular play - adapted to their possibilities - as a pedagogical instrument capable of accomplishing such function. The contributions of Vygotsky's, Piaget's and Wallon's theories are here evidenced, according to the principles of the Ecological Functional Model.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de experiências pedagógicas nos anos de 2007 e de 2008, envolvendo alunos com deficiência múltipla do Programa Educacional Alternativo¹ (PREA) do Instituto Benjamin Constant. Os alunos, pertencentes ao universo da pesquisa, possuíam o diagnóstico de deficiência visual associada a outros comprometimentos, muitas vezes não descritos em suas anamneses.

A proposta foi elaborada tendo como ponto de partida o Modelo Ecológico Funcional, metodologia em que se baseia o PREA. Nele, os objetivos educacionais devem ser justificados pela funcionalidade e o aluno deve ser capaz de praticar suas habilidades adquiridas em casa e na comunidade com o máximo de independência². Foi relevante, na construção do objeto de pesquisa, a valorização de atividades de recreação e lazer propostas por este modelo, não restringindo o trabalho às habilidades funcionais como destaca Brown (et al., *apud* Jesus 2007, p.10):

É importante que estes alunos adquiram e desempenhem outras atividades, que não sejam funcionais, uma vez que elas irão melhorar sua qualidade de vida. Habilidades de recreação e lazer são um bom exemplo.

O que se observava durante as situações de ensino era uma necessidade em despertar o interesse na interação social, na linguagem oral e na construção do conhecimento por parte dos alunos, que se interessavam apenas por atividades de exploração motora. Quando lhes era solicitado maior resposta cognitiva, atenção ou interação social, estes esquivavam-se, iniciando conversa paralela, pedindo água, banheiro, gritando, começando a chorar, ou simplesmente ignorando a professora. Neste sentido, desenvolvi um trabalho baseado na psicomotricidade (cognitivo-emocional-motor) e utilizei para isso as brincadeiras do conhecimento popular, pela valorização da identidade histórico-cultural e por acreditar que o brincar é inerente à criança, o que facilitaria seu envolvimento e interesse.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Para o planejamento deste trabalho, considerei as teorias pedagógicas das obras de Vygotsky, Piaget e Wallon, a partir dos conceitos de defectologia, de interação social, de desenvolvimento da inteligência e de psicomotricidade, seguindo os princípios do Modelo Ecológico Funcional em atividades adaptadas à realidade da criança com deficiência múltipla, sendo uma delas a visual.

O Modelo Ecológico Funcional é uma metodologia utilizada na educação de crianças com comprometimentos no desenvolvimento. Tendo por princípio básico um currículo funcional, podendo associar-se a outras teorias que não confrontem com estas ideias, como por exemplo, as utilizadas nesta pesquisa, já que as mesmas fundamentam-se na aprendizagem a partir da atuação do indivíduo no meio em que vive.

Os estudos sobre defectologia têm como tese central o conceito de compensação. Nela, o defeito é compensado pelas áreas preservadas como, por exemplo, no indivíduo cego que vai utilizar seus sentidos preservados para adquirir conhecimento e interagir com o meio (Vygotsky, 1989). Sendo assim, toda prática educativa deve fixar-se nas possibilidades da pessoa com deficiência e não nas suas dificuldades. Esta concepção deixa transparecer a crença na plasticidade do organismo, tema bastante investigado na atualidade.

Para Vygotsky (1991), na interação social, as relações do sujeito versus outro (pais, irmãos, colegas, professores) são fundamentais para o seu aprendizado e desenvolvimento. Ou seja, tudo o que a criança aprende em suas relações sociais será elaborado e incorporado por ela, transformando seu modo de agir e pensar (Fontana; Cruz, 1997).

Na abordagem piagetiana podemos dizer que a criança constrói seu conhecimento através de sua ação sobre o objeto mas depende do nível de maturidade de suas estruturas cognitivas, que Piaget dividiu em estágios: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (Fontana; Cruz, 1997).

Wallon (*apud* Oliveira, 1997), em seus estudos, enfatiza a importância do movimento associado ao pensamento e às emoções. Segundo ele a ação motora regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais. Também salienta a importância do aspecto afetivo que ocupa lugar central em sua teoria.

Convém mencionar que nos estudos dos três autores a brincadeira tem papel de destaque, mas com enfoques diferenciados. O que há de comum entre elas é a crença de que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil.

SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO

Existe no setor um tema que é proposto pelo grupo no planejamento anual, desenvolvido com a flexibilidade de introduzir outras propostas para alcançar os objetivos específicos, pois cada professora é responsável por um eixo de trabalho que pode ser: pintura, desenho, jogos ou histórias e psicomotricidade. Minha opção pelas brincadeiras deve-se ao eixo que me cabia, a psicomotricidade.

O objetivo desta proposta era melhorar a atenção, a linguagem oral, a compreensão, o seguimento à ordens, a percepção corporal, a interação professor-aluno e aluno-aluno, além de dar sentido lúdico ao ato motor. Abaixo seguem, com pequenas descrições, as brincadeiras utilizadas.

Estátua: foi a primeira brincadeira trabalhada e a partir dos bons resultados conquistados acrescentaram-se as outras. Nela, as crianças se movimentam ao som de uma música e ao parar este som todos devem permanecer imóveis. O objetivo era a consciência corporal e não houve adaptação, apenas auxílio da professora, para que os alunos percebessem as diferenças de movimento e repouso e que sentissem as batidas do coração.

Corrupio: consiste em girar o corpo velozmente e de mãos dadas com a criança. Seu objetivo, além de trabalhar o equilíbrio e a percepção corporal, foi melhorar o vínculo entre professor e aluno, pois trata-se de uma brincadeira de grande prazer para a maioria das crianças. Esta brincadeira não foi trabalhada com todos os alunos, apenas com os mais leves e com maior controle do corpo, devido à dificuldade da professora em equilibrar-se com os mais pesados.

Ciranda: brincadeira de roda sem adaptações.

Escravos de Jó: sentados em círculo, um objeto é passado ao colega enquanto é cantada uma música. O aluno executa os movimentos com o objeto sugeridos pela música. Nesta brincadeira os objetos tinham o mesmo formato (lata) e pesos variados, pois o objetivo era perceber os diferentes pesos.

Dança da Cadeira/Tapete Sonoro: ao som de uma música os alunos circulam em torno de uma cadeira e ao parar a música devem sentar-se nela. Por possuir sempre uma cadeira a menos, quem fica de pé é eliminado. As cadeiras foram substituídas por um tapete sonoro para melhor orientar os alunos e dar maior segurança, além da sensação tátil nos pés. Nesta brincadeira optou-se por não eliminar ninguém, pois o objetivo era encontrar o local do tapete que emitia som ao ser pressionado (neste local a textura também era diferenciada).

Elefantinho Colorido: Na brincadeira original, uma criança é escolhida para comandar. Ela fica na frente das demais e diz: “Elefantinho colorido!” O grupo responde: “Que cor?” O comandante escolhe uma cor e os demais procuram a cor escolhida em objetos ou vestimentas, colocando a mão sobre ela.

Como a criança cega não consegue perceber cores, foi alterada para Elefantinho das Texturas, para que pudessem desenvolver a percepção tátil. A professora falava a textura e os alunos procuravam na “caixa de texturas” ou “parede de texturas” a correspondente.

A intenção desta atividade era dar um sentido lúdico a uma tarefa que muitas vezes é executada de maneira mecânica.

Bola atrás: ao som de uma música os alunos sentam-se em círculo enquanto um outro jogador circula por eles com uma bola nas mãos. Ao parar a música o que está em pé coloca a bola atrás de um dos colegas que está sentado e este, ao descobrir a bola em suas costas, levanta-se e corre atrás daquele outro tentando alcançá-lo. Aqui, a professora era quem caminhava e colocava a bola atrás. Ao final da música eram orientados para que procurassem onde estava a bola, devendo pegá-la e jogá-la em direção à voz da professora. O objetivo principal era trabalhar a noção de posição do objeto em relação ao corpo.

Passa-Passa Gavião: variação de Passa-Passa C

avalheiro, onde ficam dispostas duas crianças com as mãos entrelaçadas e arqueadas para o alto (formando um túnel) e as outras vão passando por baixo. Ao parar a música abaixa-se as mãos para prender aquele que estiver passando no momento. Na adaptação as crianças passavam por baixo das pernas da professora e vice-versa ou de um bambolê. O objetivo principal era trabalhar a noção de posição.

Eu com as Quatro: brincadeira em duplas onde as crianças batem as mãos nas do colega obedecendo às ordens da música. Nela, não houve adaptação, apenas ajuda para encontrar a mão do companheiro. O objetivo principal era a percepção do outro.

Gato Mia: ao parar a música um aluno, selecionado anteriormente, mia para que os outros adivinhem quem é. Não houve adaptação, apenas ajuda para identificar o colega. O objetivo era reconhecer o colega pela voz.

O Mestre Mandou: foi a brincadeira mais trabalhada devido à grande variedade de opções de comandos. Conhecida também por “*Siga o Mestre*” tem por principal objetivo a execução de ordens dadas por um membro do grupo. Para despertar o interesse, acrescentou-se a música.

Na proposta de atendimento do setor os alunos chegavam e sentavam-se em uma mesa no centro do salão principal. Cantavam a música de entrada com todas as professoras (cinco no total) e após havia uma conversa informal sobre a rotina do dia a fim de estimular o pensamento e a linguagem.

Estas professoras (onde eu me incluo), seguindo um quadro de horários anexado na porta de entrada, pegavam os alunos que atenderiam naquele momento e levavam para suas salas para atendimentos em trios, duplas ou individualmente. Após trinta minutos, tocava um despertador e os alunos eram trocados entre elas.

No início de meu trabalho os alunos do estudo possuíam de 7 a 12 anos, sendo 8 meninas e 7 meninos, mas não participaram de todas as brincadeiras, pois foi levado em consideração o interesse pelas mesmas. Realizei as brincadeiras nos anos letivos de 2007 e de 2008, mas com maior ênfase no segundo e terceiro bimestre de 2007. A partir de então dei continuidade apenas àquelas com maior envolvimento dos alunos: *O Mestre Mandou*, *Bola Atrás*, *Ciranda*, *Dança da Cadeira* e *Eu com as Quatro*.

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Dentre os vários momentos interessantes na aplicação prática da proposta, um deles chama a atenção pela evolução da relação professor-aluno e da interação na atividade por parte da criança. A aluna V.³ de 8 anos, tendo como avaliação oftalmológica baixa visão⁴, mas sem respostas em atividades de estímulos visuais, com histórico de consumo de drogas por parte dos pais, além de

rejeição pelos mesmos. Iniciou seu atendimento no setor em 2007 apresentando um quadro bastante agressivo, nenhuma interação social e quase nenhuma linguagem oral – as poucas palavras que emitia eram de difícil compreensão.

Nas primeiras semanas de atendimento V. recusava qualquer intervenção por parte da professora. Suas atividades limitavam-se em sacudir tampinhas dentro de um pote, morder objetos ou batê-los em seus dentes. Ao sugerir nova proposta dentro do que já fazia ou ser repreendida, V. gritava, unhava e mordia. Aos poucos, foi aceitando intervenções como brincar sobre uma *Bola Suíça*⁵, massagem e as brincadeiras folclóricas: *Corrupio*, *Ciranda*, *Dança da Cadeira* e *O Mestre Mandou*.

Iniciamos a brincadeira “*O mestre mandou*”, onde V. deveria colocar a mão na cabeça ao parar a música. A proposta de cumprir uma ordem auxilia o professor na avaliação da compreensão de instruções verbais pela criança (Zorzi; Hage, 2004). A associação com a música, enquanto sinal (de quando deve executar), colabora para o desenvolvimento da função simbólica (ou semiótica), um dos temas centrais das teorias de Piaget e Vygotsky.

Dançávamos abraçadas e quando a música parava V. era questionada sobre o que deveria fazer, respondendo: — Mão na boca. Após duas tentativas de colocar a mão na cabeça, aceitou-se a modificação do comando para mão na boca. Ao parar a música V. abria a boca e a professora conduzia a mão da aluna até ela e depois na da professora.

O fato de dançar abraçada, além de trabalhar a afetividade, essencial nos estudos de Wallon, também contribui para a percepção do próprio corpo e conhecimento de si e do outro, eixo central da psicomotricidade. Esta percepção de corpo também é trabalhada quando a professora conduz a mão da criança para perceber as duas bocas.

Repetiu-se algumas vezes a atividade e quando a música parou V., novamente, foi questionada dizendo em seguida: — Mão na boca. Colocando sua mão na boca da professora, que a soprou,. V. demonstrou gostar, dando risada.

O estímulo do tato (através do sopro na mão) é fundamental para a criança cega, já que este é um dos principais sentidos na sua percepção do mundo.

Logo após a professora desligou o som e perguntou: — O que vamos fazer agora? V. cantou um trecho da música que acabara de ouvir como se solicitasse brincar novamente. A oportunidade de escolha geralmente é negligenciada no ensino de deficientes e este é um item relevante no Modelo Ecológico Funcional (Jesus, 2007).

— Ah! Você quer brincar de novo? Se quer brincar de novo fala pra mim “*de novo*”.

V.: — *De novo*

Apesar da aluna se comunicar por meio do canto que desejava brincar novamente, era importante orientá-la para uma comunicação de uso social, para que fora dali fosse compreendida por qualquer pessoa. Motivar o aluno no exercício da linguagem colabora para seu desenvolvimento cognitivo, mas é importante que o professor esteja atento e valorize qualquer tentativa de comunicação.

Brincamos novamente solicitando, mais uma vez, que colocasse a mão na cabeça e, ao parar a música, sem nenhum gesto por parte da aluna, a professora reforçou: — A música parou, o que vamos fazer? Sem respostas a professora disse: — Mão na *ca...* e a aluna completou: *beça*

(colocando a mão na cabeça da professora). Esta interação social estabelecida pelo diálogo entre professor e aluno é um dos pressupostos da teoria de Vygotsky.

Na experiência anterior foi descrita uma sessão de 30 minutos de um atendimento individualizado. A seguir será feito o relato de uma experiência de atendimento em trio e este será o resumo de várias sessões.

Sujeito 1: o aluno Ra., de 9 anos, é cego e possui distúrbio neurológico descrito em sua anamnese. Demonstrava pouca interação social e fala ecolálica⁶. Era participativo, mas necessitava de muito estímulo para executar as atividades ou responder quando solicitado.

Sujeito 2: a aluna Re., de 11 anos, possui baixa visão, hemiplegia e características de deficiência intelectual não diagnosticada. Dócil, mas em alguns momentos bastante agressiva. Possui histórico de convulsão e na época fazia controle hormonal. Em nossas primeiras atividades Re. perdia rapidamente o interesse pedindo para ir ao banheiro, ficar com a inspetora ou simplesmente começava a chorar, principalmente quando estas atividades exigiam mais do seu pensamento.

Sujeito 3: o aluno W., de 12 anos, possuía baixa visão com perda progressiva, hiperatividade e grande dificuldade na percepção corporal. Demonstrava interesse pela maioria das atividades, mas seu tempo de atenção era bastante curto.

Sentaram em círculo para iniciarmos a brincadeira *Bola Atrás*. Comecei a caminhar em volta cantando uma música e, no final dela, abaixava bem devagar para não ouvirem o barulho de meus movimentos, perguntando em seguida onde estava a bola e orientando para que todos passassem as mãos atrás do corpo para descobrirem. Quem encontrasse a bola deveria jogá-la em minha direção. Na primeira vez sentiram dificuldades, necessitando de ajuda total, mas depois faziam sem ajuda. Comecei a dificultar a brincadeira modificando a posição da bola e dizendo: agora coloquei ao lado, coloquem a mão ao lado do corpo e me digam com quem está. No início colocavam as mãos sempre no último lugar que eu havia deixado, mas depois de repetirmos algumas vezes, já conseguiam identificar *lado* e *atrás*. Outra dificuldade percebida era com o aluno W., que devido à sua agitação motora, quando eu colocava a bola em suas costas ele logo se mexia e ficava difícil descobrir a posição. Então solicitei que todos encostassem seus pés nos pés dos colegas, para dar-lhes uma referência de posição. Resolveu-se o problema.

O objetivo desta atividade encontra embasamento, principalmente, na teoria walloniana, pois que usa uma atividade corporal para que o indivíduo se perceba, perceba o outro e, também, o seu meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados foram observados tendo por referência o diário de classe da professora e verificou-se uma evolução dos alunos em graus diferenciados, com maior percepção de progressos na atenção, linguagem oral, interação social, compreensão e seguimento a ordens, além de maior interesse na execução das atividades, inclusive transferindo o conhecimento adquirido para situações semelhantes, de brincar com outras pessoas.

Considerou-se benéfico o uso das brincadeiras populares enquanto atividade psicomotora, pois além de possibilitar o desenvolvimento da criança de maneira prazerosa, faz parte do universo infantil e proporciona a integração da criança com o seu meio ambiente, de acordo com os aspectos filosóficos do Modelo Ecológico Funcional.

NOTAS DE RODAPÉ

1 Este programa existe no Instituto Benjamin Constant há 18 anos e tem por objetivo atender crianças com deficiência múltipla.

2 Teoria desenvolvida por John Dewey e pesquisada na obra de Leitão; Fonseca, 2006.

3 Optou-se por mencionar apenas a inicial do nome das crianças citadas neste artigo.

4 Segundo Rodrigues (2008), na deficiência visual há a avaliação clínica (médica) e a funcional (pedagógica), sendo que esta última avalia dados qualitativos da visão, ou seja, a observação do desempenho visual.

5 Bola utilizada profissionalmente em academias ou centros de reabilitação e psicomotricidade.

6 Quando a criança fala repetindo o que ouve de imediato ou tardiamente, por exemplo, uma pessoa lhe pergunta: — Qual seu nome? E ela responde: — Qual seu nome? (Brasil, 2002).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Reconhecendo alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas a condutas típicas**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2002. Projeto Escola Viva.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

JESUS, Elisabeth F. **O Modelo Ecológico Funcional no trabalho com alunos com deficiência múltipla**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2007. Apostila.

LEITÃO, Patrícia B.; DA FONSECA, Rogério M. Recursos e métodos para pessoas com transtornos invasivos do desenvolvimento In._____: **Educação Especial Inclusiva**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006. p 91 - 108. Apostila.

OLIVEIRA, Gislene de C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RODRIGUES, Maria Rita. **Estimulação precoce em deficientes visuais**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2008. Apostila.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia: obras completas: tomo cinco**. Cuba: Pueblo Y Educacion, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZORZI, Jaime, L.; HAGE, Simone R. de V. **Protocolo de observação comportamental**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2004.

Kelem Fabiana Gubolin Zapparoli é pedagoga/Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1996, especialista em Psicologia Infantil pela Universidade de Taubaté (UNITAU), 2000. Professora Contratada do IBC 2007-2008 e assessora pedagógica do Rodas da Inclusão.