

O JOGO SIMBÓLICO NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DEFICIENTE VISUAL

por Sonia Maria Dutra de Araujo

RESUMO

O TEXTO APRESENTA O BRINCAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA VISUAL.

ABSTRACT

This text presents some benefits that games and plays for children bring to the realization of pedagogical actions in classes for visually handicapped children.

INTRODUÇÃO

O PRESENTE TRABALHO observa a criança deficiente visual agindo no seu ambiente educacional.

São crianças de nível sócio-econômico baixo, condição esta que, por si só, interfere no desenvolvimento pela privação sócio-cultural que dela advém.

Contudo, partindo das realidades concretas que se apresentam — déficits psico-sócio-culturais e visuais — a ação pedagógica se desenvolve de maneira harmoniosa, permitindo ao aluno a descoberta de si, do outro e do mundo.

Entendendo que o brincar se constitui num meio facilitador de atingir a criança na sua totalidade, as atividades educacionais dele se originam. Se esta concepção é percebida no cotidiano das salas de aulas, ela tem seu apogeu nas aulas de psicomotricidade.

Sobre os benefícios de uma ação pedagógica respaldada na brincadeira temos alguns comentários.

NOÇÕES DE PIAGET

Segundo Piaget são seis os estágios do desenvolvimento do período sensório-motor.

No **estágio 1 (0 a 1 mês)** a criança é capaz de muito pouco, além dos reflexos com os quais nasceu.

No **estágio 2 (1 a 4 meses)** as várias atividades reflexas começam a passar por modificações isoladas decorrentes da experiência e a se coordenarem mutuamente de maneira complexa.

No **estágio 3 (4 a 8 meses)** a criança começa a realizar ações mais orientadas para os objetos e eventos externos, além do próprio corpo. Em suas tentativas de reproduzir repetidas vezes os efeitos ambientais conseguidos inicialmente através de reações causais, o bebê demonstra uma espécie de prenúncio de intencionalidade ou de direção para um alvo.

No **estágio 4 (8 a 12 meses)** nota-se claramente a presença da intencionalidade que se manifesta nas primeiras seqüências de ação meios-fim. Enquanto neste estágio a criança se limita a empregar apenas padrões de comportamento habituais como meios para enfrentar situações novas, no estágio seguinte — **estágio 5 (12 a 18 meses)** — ela tenta encontrar novos meios e parece procurar, pela primeira vez, a novidade com um fim em si.

Finalmente no **estágio 6 (18 meses em diante)** a criança começa a fazer representações internas, simbólicas, dos problemas sensório-motores, a inventar soluções através de comportamentos implícitos de ensaio-e-erro, em lugar de emitir comportamentos explícitos deste mesmo tipo. Com o advento destas primeiras representações elementares, a criança transpõe os limites entre o período sensório-motor e o pensamento pré-operacional.

No período sensório-motor a criança organiza as informações obtidas através dos sentidos e desenvolve respostas a seus estímulos. Nele, os esquemas sensório-motores (esquema de sugar, de pegar, de olhar etc.) se modificam gradativamente e adquirem eficácia e generalização, revelando comportamentos adaptativos da criança frente aos estímulos do mundo externo.

Embora o comportamento adaptado seja um ato inteligente — pois exige uma ação efetiva para se realizar — o período sensório-motor é caracterizado pela satisfação objetiva da ação. A inteligência sensório-motora opera sobre os objetos que lhe estão próximos, expressando uma inteligência prática do sujeito sobre o objeto.

Todo ato inteligente pressupõe algum tipo de estrutura intelectual, algum tipo de organização dentro do qual ocorre. As características específicas desta organização diferem de estágio para estágio no processo de desenvolvimento.

A inteligência está, antes de mais nada, ligada à biologia, no sentido de que as estruturas biológicas condicionam o que somos capazes de perceber diretamente.

Neste sentido, certamente existe uma relação íntima entre os fundamentos fisiológicos e anatômicos e a inteligência. Pode-se dizer que as estruturas neurológicas e sensoriais que constituem a herança específica da espécie impedem ou facilitam o funcionamento intelectual, mas não explicam o funcionamento em si. Nossa dotação biológica consiste não só de estruturas inatas que podem ser consideradas obstáculos ao progresso intelectual, mas também daquilo que possibilita o progresso intelectual, aquele algo que subjaz à realização intelectual.

Segundo Piaget, o que herdamos de positivo e construtivo é um modo de funcionamento intelectual. Não herdamos estruturas cognitivas como tais; estas passam a existir apenas no decorrer do desenvolvimento. O que herdamos é um *modus operandi*, uma maneira específica de transação com o ambiente. É através dele que surgem as estruturas cognitivas.

O funcionamento intelectual apresenta características invariantes: a organização e a adaptação. Todo ser vivo se adapta ao seu ambiente e possui propriedades de organização que possibilitam a adaptação. A adaptação compreende o processo de assimilação e acomodação. Assimilação entendida como processo de incorporação do objeto à estrutura do organismo, ou seja, aos esquemas já existentes; acomodação, como processo de modificação e ajustamento dos esquemas face às características específicas do objeto que está tentando assimilar.

O organismo só é capaz de assimilar aquilo que as assimilações passadas o preparam para assimilar. É preciso já haver um sistema de significados, uma organização suficientemente avançada que possa ser modificada na admissão dos candidatos à assimilação que a acomodação coloca diante dela. Jamais pode haver uma ruptura radical entre o novo e o velho.

O funcionamento intelectual, em seu aspecto dinâmico, caracteriza-se pelo processo de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. As relações entre elas são variáveis dentro de qualquer período do desenvolvimento. Algumas ações cognitivas mostram uma relativa preponderância do componente assimilativo, outras parecem tender para a acomodação. Entretanto não existe assimilação ou acomodação puras na vida cognitiva. Os atos inteligentes sempre pressupõem ambas em alguma medida.

No período sensório-motor a distinção entre assimilação dos objetos ao “eu” e acomodação do “eu” aos objetos simplesmente não existe, porque o ato de assimilar um objeto a um esquema é confundido com os ajustamentos acomodativos intrínsecos a este ato. Isto porque agente e objeto, ego e mundo exterior, estão indissolavelmente ligados em todos os atos do bebê.

Com crescente diferenciação e equilibração destas duas funções (assimilação e acomodação) durante o período sensório-motor dá-se início ao processo de objetivação da realidade exterior e do surgimento da autoconsciência — o eu passa a ser visto como um objeto entre outros.

O desenvolvimento dos esquemas sensório-motores, reveladores de uma inteligência prática, possibilitam à inteligência entrar no mundo simbólico — período pré-operatório. A inteligência simbólica, conceitual ou representativa difere profundamente da inteligência prática.

No estágio pré-operatório a criança pode “refletir” sobre a organização de seus atos, pode atuar sobre os objetos distantes no tempo e no espaço através de suas representações mentais.

Enquanto a cognição sensório-motora, por se limitar a ações na realidade e não a representações da realidade, é um acontecimento privado, individual e não compartilhado, a inteligência conceitual pode socializar-se através de um sistema de símbolos codificados.

A DEFICIÊNCIA VISUAL

Na primeira parte deste trabalho fizemos um resumo sobre o período sensório-motor e sobre o funcionamento intelectual. Isto porque entendemos o quanto é importante para a educação do deficiente visual o desenvolvimento equilibrado do período sensório-motor e sobretudo o *modus operandi* das estruturas cognitivas.

A visão é, com certeza, o mais complexo dos sentidos no período sensório-motor. Olhar constitui a metade das atividades do bebê nos seus primeiros meses de vida. Ele utiliza seu tempo de vigília para a acumulação de experiências visuais para o exercício das funções ópticas. *“A função do olho é captar a luz do meio ambiente e convertê-la em impulsos nervosos, os quais, através das vias ópticas, são transmitidos ao córtex visual, situado no lobo occipital. É o córtex visual que ‘interpreta’ as imagens formadas na retina. O olho recebe o impulso, as vias ópticas os transmitem, o córtex visual interpreta como imagens fisicamente bem definidas as sensações iniciais captadas pelos olhos. Em última análise, portanto, conclui-se que é o cérebro que enxerga. Levando-se isto em conta, tendemos hoje a considerar os olhos como extensões periféricas de cérebro.”* (Rocha, 1987:21)

É bom lembrar que 70% de todos os nervos sensoriais de todo o corpo partem dos olhos, considerando o olho apenas pelo seu aspecto fisiológico. Estes nervos dão informação que não somente nos capacitam a ver, mas também reforçam nossa habilidade para coordenar movimentos, manter o equilíbrio, pensar, resolver problemas e muitas outras ações.

Assim sendo, a visão não pode ser apreciada isoladamente, pois o ato de ver, além de se constituir numa aprendizagem — uma vez que não se trata de uma atividade inata — é, portanto, profundamente comprometido com os estímulos do meio-ambiente. Ele permeia os demais sentidos, vincula-se ao sistema cerebral e interage com todo sistema evolutivo da criança.

Destarte, podemos, sem dúvida, expressar a idéia de que a carência de estimulação visual traz um déficit na utilização das funções ópticas que, conseqüentemente, acarretará, também, um déficit em alguma área do desenvolvimento da criança.

O mesmo poderíamos dizer com relação à carência de estímulo social, cultural, econômico, afetivo no processo de desenvolvimento global da criança. Cada uma delas é capaz, também, de interferir no processo do desenvolvimento infantil, dificultando ou obstaculizando etapas do desenvolvimento que serão vivenciadas na defasagem psicomotora, nos problemas de linguagem, nas dificuldades de aprendizagem, nos problemas de conduta etc.

Estamos tentando mostrar que a carência de estímulo compromete o desenvolvimento normal da criança.

Imagine agora qualquer imperfeição no sistema visual. Certamente isto trará alguma interferência limitadora para o desenvolvimento da criança. Contudo, o desenvolvimento será ainda mais lesado se ao déficit visual se somar o déficit afetivo, psico-social, sócio-cultural e/ou sócio-econômico.

“Muitas vezes responsabiliza-se o déficit da criança à sua deficiência. É preciso uma leitura crítica da realidade. Os efeitos da deficiência são mínimos diante das incompreensões da sociedade e da falta de informações dos familiares.” (Rocha, 1987:239)

Desta forma acreditamos que se a criança deficiente visual for estimulada a desenvolver seus esquemas sensório-motores (através dos outros canais sensoriais quando totalmente cega) desde a mais tenra idade, terá condições de construir suas estruturas cognitivas de maneira equilibrada, passando por todos os estágios do desenvolvimento, adquirindo as noções de objeto, espaço, causalidade e tempo. Seus processos de organização, assimilação e acomodação das experiências serão mais lentos sob determinados aspectos, mas, certamente, a construção do seu “eu” e da realidade objetiva se fará sem grandes discrepâncias.

Ao nos referirmos a outros canais sensoriais para o desenvolvimento dos esquemas sensório-motores da criança cega, destacamos, dentre eles, o esquema tátil percebido na extensão de todo o seu corpo e de seu desdobramento através das sensações táteis-cinestésicas.

Por estas razões, o período pré-operacional se apresenta para a criança deficiente visual como fundamental para o equilíbrio de seu desenvolvimento. Nele os esquemas sensório-

motores que se apresentarem ainda imaturos não de complementar-se face a uma variedade de estimulações a que nosso sujeito pré-operacional estará exposto.

O OBSERVADO

A vivência da criança deficiente visual no Jardim de Infância será profundamente enriquecedora, pois este espaço físico, destinado a promover atividades pedagógicas específicas a crianças de 4 a 6 anos de idade, será para ela um ambiente físico e social capaz não só de resgatar as suas defasagens como também o meio oportunizador de desenvolver seu repertório comportamental e sua vida mental, no sentido de encontrar recursos próprios para lidar adequadamente com suas limitações.

O trabalho em questão é o resultado de uma série de observações sobre a criança deficiente visual no período pré-operacional vivenciado no Jardim de Infância do Instituto Benjamin Constant.

Foram observadas todas as atividades pedagógicas das 16 crianças então matriculadas neste segmento escolar. Em muitas delas foi possível detectar as características essenciais do período pré-operatório como o animismo e o artificialismo, o raciocínio transdutivo e o sincretismo.

O pensamento egocêntrico praticamente permeia todas as atividades infantis. Nele predomina uma visão do mundo centrada no ponto de vista do próprio sujeito que se mostra incapaz de perceber a diferenciação entre o seu ponto de vista e o dos outros. Assim, as explicações e crenças infantis baseiam-se numa mistura de impressões reais e fantásticas, que resulta num entendimento distorcido da realidade e na existência de um mundo próprio.

Piaget coloca o brinquedo como a mais pura manifestação do pensamento egocêntrico. Ele *“representaria uma assimilação da realidade ao próprio eu, com a preocupação dominante (embora inconsciente) de elaboração das próprias vivências e de satisfação pessoal, sem qualquer tentativa de acomodação. Assim, a criança conviverá com suas fantasias, sem distinguí-las da realidade. As fadas, as bruxas e outros elementos de sua imaginação terão uma existência tão real quanto os rios, as casas e as pessoas”*. (Rapaport, 1981:53)

Ele *“oferecerá à criança a possibilidade de manifestar suas emoções, vivenciar conflitos afetivos, realizar desejos insatisfeitos, enfim, assimilar situações complexas (...) para manter o equilíbrio afetivo e cognitivo da criança, pois permite assimilação do mundo real ao ‘eu’, tanto em seus aspectos intelectuais quanto emocionais, sem coações, nem sanções”*. (Ferreira, p.15)

Por estes motivos, dentre as atividades pedagógicas desenvolvidas no Jardim de Infância do IBC, minha atenção concentrou-se nas atividades de psicomotricidade entendidas como expressão corporal e emocional na interação com o ambiente físico e social através do jogo.

A preocupação destas atividades não é restrita aos déficits decorrentes da deficiência visual em si. Trata de valorizar a criança partindo do que ela manifesta positivamente para que ela entre em contato com o que é considerado negativo de uma forma mais franca, com mais coragem, sem prejuízos em relação a si mesma.

Nestes momentos, a criança entra em contato com o seu corpo, corpo do outro, seu espaço, espaço do outro. Com isto pode-se perceber o surgimento de um espaço formado pela troca, pelo prazer de ser o objeto de desejo do outro. Percebe-se a auto-expressividade manifestada na mobilidade total dos corpos.

Estas atividades partem do princípio de que o brinquedo se constitui no melhor veículo educacional. Assim, elas se desenvolvem a partir do jogo, da brincadeira espontânea ou semi-dirigida, do faz-de-conta. O brinquedo proporciona a utilização do toque, do contato físico, da relação corpo-a-corpo. Possibilita também o contato com suas emoções, seus sentimentos através da relação íntima e/ou compartilhada. Tudo isto é fundamental para a criança cega, pois todas estas variáveis se tornam veículos de percepção do outro, de si mesma e do mundo.

“É necessário permitir que a criança cega desde pequena se utilize do contato físico na relação corpo a corpo. Num trabalho psicomotor é necessário que o adulto permita essa entrega de si, para que ela possa sentir que o outro se movimenta, gesticula e que ela

também pode se movimentar, gesticular, se soltar, etc. Não há imitação neste ato, o adulto não está dizendo nem mostrando a maneira que ele deve utilizar para se expressar, já que o corpo, como um instrumento, toma a forma plástica de que necessita para servir ao que a criança está fazendo naquele momento. Há neste ato, uma tomada de consciência por parte da criança do potencial motriz do seu corpo, de uma forma muito natural, livre, na brincadeira, no jogo, no momento em que ela está mais aberta, pois está mais absorva". (Paschoal, p.16)

O trabalho da psicomotricidade consiste na utilização do movimento como forma de expressão corporal e emocional. O que interessa é a criança viver o seu corpo, os objetos, o outro, o espaço físico, o movimento, a partir de seus conteúdos emocionais.

Através da brincadeira, do jogo simbólico, a criança vai, ao mesmo tempo, aperfeiçoando seus esquemas sensorio-motores e criando suas estruturas cognitivas. A relação que estabelece com os objetos fortalece seus conceitos de permanência e posição dos mesmos espaço. A criança interagindo no espaço físico através desta relação, da relação com o outro e da sua expressão corporal vai atuando, na fantasia, sobre a realidade, explorando-a, assimilando-a e a ela se acomodando. Sua mobilidade e equilíbrio vão se modificando e atingem níveis elevados de habilidade e precisão.

A sistematização desta atividade desenvolve na criança o auto-conhecimento, o conhecimento da realidade objetiva e aguça-lhe a curiosidade para ir ao encontro de novas aquisições.

Ao criar condições nas quais a criança deficiente visual possa, brincando, expressar-se inteiramente, descobrir sua capacidade criadora, elaborar suas limitações e seus conflitos emocionais, o processo educacional estará atingindo o seu objetivo maior que é a formação de uma personalidade equilibrada, integrada ao contexto sócio-cultural, apta a participar da vida com satisfação e otimismo.

RELATÓRIO DE UMA OBSERVAÇÃO

Quatro crianças cegas com idade entre 4 a 6 anos entram na sala específica de psicomotricidade descalças, correndo, fazendo alarde.

A professora as acolhe afetuosamente e vai chamando-as para a "correntinha" (*roda de mãos dadas*). Com voz baixa e calma:

— Vamos dar as mãos ao colega, sentindo a mãozinha dele. Os pés juntinhos, sentindo o chão e o corpo bem equilibrado (*balanço do corpo e parada do mesmo*). Os olhos fechados e cada um sentindo a respiração (*tempo/silêncio*) — muito bem!

Agora, vamos dar um pulo para fora da roda sem soltar as mãos. Ótimo! Agora um pulo para dentro da roda; mais um pulo para dentro da roda; (*encontro dos corpos*); (*as crianças acham graça*) — podem soltar as mãos. Hoje nós vamos brincar com os colchonetes (*espalha-os pela sala*). As crianças procuram os colchonetes e imediatamente inventam maneiras de lidar com eles.

O colchonete de espuma vira um túnel por onde eles passam se arrastando feito cobra, de quatro como um gatinho e em pé como o papai. Eles vão verbalizando suas ações. De repente uma criança descobre que ele pode se tornar uma piscina. Nele mergulha e nada. Outra criança o imita. Comentam sobre a água que está fria e fazem com o corpo a sensação do frio. A professora inventa o carrinho e puxa o colchão com uma criança em cima. As outras gostam da idéia e cada uma encontra um "carro" e um "passageiro". Se revezam animadamente. Uma se cansa e faz dele uma cama e "dorme". A professora chama a atenção de todos para este fato e os incentiva a ir devagarzinho na ponta dos pés, em silêncio — para não acordar quem dorme — até a cama do dorminhoco. Todos lá chegam e vão se colocando em volta daquele colchonete, agindo agora de acordo com as sugestões da professora dadas em sussurro:

— Olha como ele dorme bonitinho! Vamos fazer carinho nele. Cada um escolhe uma parte do corpo deste nenezinho para passar a mão bem de leve, bem gostoso. (*Há crianças que beijam também.*) Isso! Como é bom esta mãozinha na minha perna, na minha barriga, no meu peito (*a professora vai nomeando as partes do corpo tocadas pelas crianças, realizando o seu toque em cada nomeação feita*). Será que há um lugarzinho para todos nesta cama? Vamos ver se a gente consegue dormir com ele? (*As crianças vão se ajeitando no colchonete ficando com o corpo quase que totalmente em cima do outro da maneira harmoniosa e*

tranqüila. É hora do relaxamento final.) Isto, como é bom ficar assim juntinho, quietinho, sentindo o corpo bem relaxado! *(Ela acaricia cada criança e depois fica tudo um silêncio só.)* *(Tempo.)* Agora vamos levantar devagarzinho. Vamos espreguiçar. E vamos calçar os sapatos que ficaram lá fora.

Desta forma as aulas se passam. A bola, o colchonete, a corda, panos, tudo é motivo para a criança lidar com o seu corpo, testar a sua potencialidade e versatilidade.

Há aulas em que predomina o emocional. É quando criam histórias, vestem as roupas disponíveis e se fazem de fada, bailarina, bicho-papão, ladrão ou ainda brincam de casinha. A verbalização é maior e o envolvimento emocional intenso. A realidade familiar vem à tona e a criança luta com ela na sua fantasia. Nem sempre conseguem a interação dos personagens: fazem as coisas juntas, mas não exatamente umas com as outras. Estipula-se o cenário para as suas ações e a professora é sempre um elemento participante; orienta e é orientada.

Em todas as situações planejadas ou espontâneas o espaço vai sendo explorado e o corpo vai adquirindo a plasticidade de acordo com o grau de excitação interior que a história suscita. Além de trabalhar seu corpo e sua emoção, ela procura o “outro” para completar a sua ação. Efetua-se na brincadeira a troca de experiências corporais e emocionais e tudo se transforma rapidamente: quem era o lobo passa a ser o sapo, quem era o pai agora é a bailarina. Como no País-do-Faz-de-Conta tudo pode se fazer, as crianças tudo podem ser.

CONCLUSÃO

A observação realizada no Instituto Benjamin Constant nos permite concluir que uma ação pedagógica que leva em consideração o interesse real da criança — a vontade de brincar — é capaz de provocar um desenvolvimento harmônico da criança deficiente visual.

Distanciando-se do acadêmico e infiltrando-se na produção lúdica, simbólica ou não, da criança, o educador tem a oportunidade de interagir com ela nos momentos em que está mais absorpta.

A psicomotricidade encarada como atividade de expressão corporal, a partir dos conteúdos emocionais da criança, encontra no jogo a fórmula “mágica” de propiciar ao deficiente visual oportunidades prazerosas de desenvolvimento dos seus esquemas sensório-motores, de suas estruturas cognitivas, do seu equilíbrio emocional, da sua auto-confiança e da independência.

Sonia Maria Dutra de Araujo é professora do Instituto Benjamin Constant.

BIBLIOGRAFIA

- FERREIRA, Isabel da Costa Neves. O desenvolvimento intelectual no estágio pré-operatório, segundo Piaget — de dois a seis anos.
- FLAVEL, John H. A Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. Tradução de Maria Helena Souza Patto. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1986.
- PASCHOAL, Cláudia Lúcia Lessa. Educação Psicomotora: uma proposta através de brincar. Monografia. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação.
- RAPPAPORT, Claric Regina, FIORI, Wagner Rocha, DAVIS, Cláudia. Psicologia do Desenvolvimento, a idade pré-escolar. 3v. EPU, 1981.
- ROCHA, Fundação Hilton. Ensaio sobre a problemática da cegueira Prevenção-Recuperação-Reabilitação. Belo Horizonte: Ed. Fundação Hilton Rocha, 1987.