



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

ALINE RODRIGUES GUIMARÃES

**BRINCAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A ATIVIDADE LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO CEGO**

Salvador

2009

ALINE RODRIGUES GUIMARÃES

**BRINCAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A ATIVIDADE LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO CEGO**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Félix Diaz Rodriguez

Salvador
2009

RESUMO

Esta monografia trata da importância das atividades lúdicas como proposta inclusiva da criança portadora de deficiência visual, em especial do cego, o qual por muitas vezes é marginalizado, se tornando, assim, uma vítima de um currículo mal adaptado, que oferece pouco ou nenhum tempo de sobra para brincar, jogar, ou seja, viver e criar um momento lúdico. Apesar da legislação existente em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência visual, ainda é comum ocorrer sua exclusão nas relações cotidianas que se estabelecem dentro da escola regular e na sociedade. Para tanto, existe a proposta de trabalhar o desenvolvimento e aprendizagem dos portadores de necessidades especiais através da utilização do lúdico em sala de aula. Assim, como a educação possibilita a inclusão do portador de deficiência visual, a ludicidade possibilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, além de favorecer momentos mais prazerosos na educação regular.

Palavras-chave: Brincar, educação especial, cegueira, inclusão, ludicidade.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. A PRÁTICA EDUCATIVA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: LEGISLAÇÃO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	8
3. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E AFETIVO DO DEFICIENTE VISUAL.....	13
4. O BRINCAR E A INCLUSÃO DO DEF.VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	30

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma revisão da literatura acerca do papel das atividades lúdicas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência visual, em particular o cego. Assim, o estudo que se empreenderá, terá sua contribuição no campo da educação especial, sobretudo na educação de pessoas com deficiência visual.

A escolha desse tema, enquanto objeto de estudo, surge na tentativa de compreender e analisar a importância das atividades lúdicas e do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência visual, exclusivamente a deficiência visual grave, na nova dimensão da educação inclusiva.

O movimento de inclusão iniciou-se no contexto internacional, materializado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência, que lutavam contra a idéia da escola especial que durante muito tempo, cumpriu seu papel de complementaridade junto à escola regular, criando oportunidade de acesso a uma parcela da população que não usufruiu dos sistemas regulares de ensino.

Convém ressaltar a importância atual da escola especial como apoio pra a inclusão nas escolas regulares. A Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) de 1996, no capítulo V, artigo 58, menciona a escola inclusiva como atendimento preferencial e não descarta o papel da escola especial, como atendimento alternativo, na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (...) O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (LDB 9394, 1996, p.21).

O principio da inclusão escolar, se baseia principalmente na necessidade da criança como um todo, não só no seu desempenho acadêmico, respeitando seu

desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Para tanto, a escola deve criar condições para que a inclusão aconteça realmente para todos. Uma das propostas de se trabalhar com alunos portadores de deficiência é promoção da aprendizagem através do lúdico.

A proposta da brincadeira enquanto auxílio na construção do aprendizado da criança, significa cada vez mais ter ações lúdicas na sala de aula, assim como atualização de educadores para entender, interpretar e utilizar o brincar. Para que isso aconteça, o adulto deve estar muito presente e participante nos momentos lúdicos.

O modelo inclusivo vai além das paredes da sala de aula e da escola, é como a sociedade lida com a diversidade e com a diferença, tornando seus membros cidadãos legítimos. Assim, observa Forest & Pearpoint (apud Mantoan):

Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) tem esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e como membros. (1997,p 137)

Nesta perspectiva, as ações lúdicas podem auxiliar a criança portadora de deficiência a se desenvolver melhor, sempre que isso seja possível. Para que esta realidade aconteça, a escola deve voltar-se para essa proposta, pois a ludicidade é uma necessidade do ser humano independente da idade.

Diferentes autores consideram que o brincar é um importante fator no desenvolvimento infantil, contribuindo na constituição social, motora, afetiva e cognitiva da criança. Segundo Kishimoto (2009), a criança pequena aprende quando está livre, quando focaliza a atenção em alguma coisa. “É no brincar que a criança mostra que esta interessada em algo.”

É neste contexto da ação lúdica, em especial do brincar, que pode acontecer também à educação do cego na escola inclusiva. A aprendizagem do deficiente visual passa pelas vivências corporais no espaço e no tempo; daí a importância de brincadeiras e jogos que estimulem a imaginação, de atividades lúdicas e recreativas.

Sendo assim, as atividades lúdicas auxiliam a criança a construir seu conhecimento, interagindo com o meio, com as pessoas ao redor, comunicando-se e recebendo em troca informações de todo tipo. A criança com deficiência visual percebe

a realidade que está a sua volta por meio de seu corpo, na sua maneira própria de ter contato com o mundo que o cerca.

2 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E SOCIAL DO DEFICIENTE VISUAL.

Segundo Martin e Bueno (2003), a criança com deficiência visual grave é classificada como cega, quando caracterizada pela ausência total de visão ou a simples percepção de luz; e com baixa visão, quando apresenta uma redução na sua capacidade visual que interfere ou limita seu desempenho, mesmo após a correção de erros de refração comuns, e por limitação para ver de longe, embora seja possível discriminar e identificar objetos e materiais a poucos centímetros de distância.

Sob o enfoque educacional, a política nacional de educação especial, MEC/SEESP (1994), define a cegueira como:

[...] perda total ou resíduo mínimo de visão que leva o indivíduo a necessitar de recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação; e a visão reduzida ou baixa visão como um resíduo visual que permite ao educando necessita-se de lentes de óculos que facilmente corrigem algumas deficiências.

A cegueira pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências.

A cegueira, ou perda total da visão, pode ser adquirida, ou congênita (desde o nascimento). O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação. Quem nasce sem a capacidade da visão, por outro lado, jamais pode formar uma memória visual, possuir lembranças visuais. (Gil, 2000 p.8)

A classificação das crianças com deficiência visual, de acordo com o seu tipo de limitação visual é uma tarefa essencial prévia à elaboração de qualquer programa educacional, assim os professores selecionam e aplicam com êxito as estratégias e atividades de ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de cada aluno.

São inúmeras as causas e os fatores de risco que podem levar à instalação da deficiência visual. Dentre elas podemos destacar as causas congênitas, como é o caso da amaurose congênita de Leber, malformações oculares, glaucoma congênito, catarata congênita ou adquiridas como é o caso dos traumas oculares, catarata, degeneração senil de mácula, glaucoma, alterações retinianas relacionadas à hipertensão arterial ou diabetes.

O diagnóstico envolve também as pesquisas destas possíveis etiologias e quanto antes for realizado, melhor serão as possibilidades de intervenção. Detectado o déficit, a avaliação será realizada num primeiro momento, de maneira informal, recolhendo todas as informações familiares e dos professores que estão envolvidos na educação da criança para posteriormente ser realizado, uma avaliação formal por parte do especialista em deficientes visuais.

Na perspectiva educacional é essencial uma avaliação psicopedagógica com o objetivo de propor soluções educativas adaptadas às necessidades e características dos alunos deficientes visuais graves. Esta avaliação será a base sobre a qual se estabelecerá o plano de intervenção voltado a superação dos efeitos negativos que a deficiência pode provocar.

Um dos primeiros conceitos de desenvolvimento cognitivo é o reconhecimento da dialética entre o conteúdo e sua forma. A criança cega não dispõe do sentido da visão que permite a criança analisar o que acontece sua volta e prever fatos posteriores. Sendo assim, a criança cega manifesta restrições severas nos acessos às informações procedentes do meio, e é obrigada a tentar compensar sua deficiência através de outros sentidos.

A estimulação multisensorial desde os primeiros momentos é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual. A estimulação através dos outros sentidos e de forma associada, faz com que a criança cega apreenda as informações de forma múltipla e armazene-as. As estimulações tátil, auditiva, gustativa e olfativa são mais desenvolvidas pelas

peças cegas porque elas utilizam esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações.

O desenvolvimento aguçado da audição, do tato, do olfato e do paladar é resultante da ativação contínua desses sentidos por força da necessidade. Portanto, não é um fenômeno extraordinário ou um efeito compensatório. Os sentidos remanescentes funcionam de forma complementar e não isolada. (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 15)

Segundo Martín e Bueno (2003, p.98), "a criança cega não é um vidente que carece de visão". Sua capacidade de receber os estímulos do ambiente difere de uma criança que vê privada de visão. Neste caso é importante uma estimulação multissensorial desde os primeiros anos de vida, embora por meio dela não se alcance um nível de desenvolvimento comparado ao que um vidente consegue por meio da visão.

Não obstante, como indica Martín e Bueno (2003), embora a criança tenha estimulação multissensorial suficientes, os processos cognitivos da criança cega em relação ao vidente sempre serão distintos. O mais importante é saber através de quais sentidos a criança tem acesso ao mundo das informações, conseqüentemente estimula-los adequadamente.

O desenvolvimento afetivo é fundamental para garantir à criança o desenvolvimento normal de seus conhecimentos e a formação de sua personalidade, e ainda mais importante para aquelas crianças cegas.

Ao nascer, a criança com deficiência visual estabelece uma relação inicial com o mundo social por meio do vínculo com a mãe ou com o adulto por quem é cuidada. Esta relação, muitas vezes, é carregada de sentimentos de desespero, ansiedade e culpa, resultando num bebê tratado por pais que amam a criança, no entanto odeiam e não aceitam sua deficiência. Essa atitude para com a criança com deficiência visual pode influenciar sua conduta e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sua personalidade. Segundo Martin e Bueno et al. (2003, p.125):

Para muitos cegos, a carga mais pesada pode não ser a cegueira, mas a atitude do vidente para com eles. Para um cego, a maioria dos obstáculos deriva do seu trato com as pessoas videntes, que os fazem se sentir como

seres inúteis e seu trato com as pessoas vidente, que os fazem se sentir como seres inúteis e isolados da sociedade.

O conceito que uma criança tem de si própria - é a sua auto imagem - assenta na percepção que tem de si mesma, nas impressões que tem dos seus aspectos corporais, psicológicos, sociais e morais. A criança ouve o que dizem sobre si e o seu comportamento, sente o que pensam sobre si, sente as reações dos pais, colegas e professores a si próprio. Contudo, é por este processo dinâmico de ação e reação que recebe das atitudes dos que a rodeiam que ela gradualmente vai construindo o seu autoconceito. Mas esta auto-imagem não é uma imagem de espelho, não é apenas um reflexo do que os outros pensam, uma vez que ela a filtra e constrói através das suas próprias experiências.

Segundo Martin e Bueno (2003 p.120), em muitos casos, crianças que possuem deficiência visual costumam ter uma auto-imagem pobre e restrita de si mesmas. É quando começa a andar e a falar que a criança começa a ser avaliada pelos que a rodeiam. É a interação com os outros, ao trazer-lhe reações positivas, que faz com que o sua auto estima cresce aumente. Assim descreve os autores:

Uma pessoa cega ou com baixa visão não estará pronta para assumir uma vida social adequada sem que se tenha superado alguns traumas psicológicos em consequência da sua cegueira. O perigo reside no fato de que, em muitos casos, costumam evitar as situações sociais, prolongando o isolamento, o que logo afetará a pessoa, produzindo-se um círculo vicioso no qual se dá o isolamento como consequência da insegurança, e o que ocorre é quanto maior for o isolamento maior a insegurança, e vice versa.

Daí a importância da aceitação por parte dos pais para o desenvolvimento social da criança cega. A progressão de uma boa relação entre a família e a criança com deficiência visual, constitui uma conduta básica para uma elevação da estima da família e da criança. A família, em muitas ocasiões repete as atitudes preconceituosas que a sociedade impõe em relação à cegueira. Os julgamentos da sociedade em geral, que ora ignora-os ou venera-os acreditando que são possuidores de poderes especiais, exerce poderosa influencia sobre o cego, sua auto imagem e sobre seu desenvolvimento nesta sociedade.

A integração do deficiente visual deve ter início na família, depois na escola e na comunidade, pois este é um processo importante em termos de interação social.

Segundo Martín e Bueno (2003, p.124), "quanto mais atividades puderem compartilhar com a família, maior será a sensação de elevação da auto-estima familiar que terão". O deficiente visual tem menos motivação e oportunidade de estabelecer contactos sociais, uma vez que não pode como os videntes apreender os comportamentos e normas sociais dos que o rodeiam para imitá-los.

Pais e irmãos constituem o clima psicossocial básico para o desenvolvimento de uma adequada conduta afetiva. Uma positiva relação com os outros permite à criança satisfazer suas necessidades e atingir controle interior que a leva a enfrentar seus próprios sentimentos e a aceitar os dos outros. (Martín e Bueno, 2003, p.124)

Portanto, cabe aos pais ajudar a criança a perceber que não existe ninguém perfeito e de forma que a criança cega perceba seus erros com perspectiva adequada, sem dar extrema importância quando isso ocorrer. Na escola, é preciso avaliar se as atividades propostas contribuem de fato para criar relações de amizade, evitando as dificuldades de adaptação que pode, em muitos, acarretar problemas emocionais, fadiga e baixo rendimento escolar, podendo levar ao fracasso.

3 A PRÁTICA EDUCATIVA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O que esta em questão no ensino inclusivo, não é somente a inserção de alunos com deficiências nas escolas regulares. A questão está em identificar as limitações do meio para atender as dificuldades e potencialidades de cada educando, garantindo o acesso e permanência de todos.

O novo paradigma da educação inclusiva surge em complementação ao paradigma antigo da educação especial onde o foco era nos déficits da criança. Durante os anos 60 e 70, no âmbito da educação especial, o paradigma vigente era caracterizado pela integração; que consistia no aluno deficiente se adequar a escola, e pelo princípio de normalização; segundo o qual era preciso modificar a criança com deficiência, a fim de torná-la apta a satisfazer os padrões da sociedade. Este modelo veio perdendo espaço, ao final dos anos 80 para a educação inclusiva, uma vez que o objetivo é incluir, sem distinção, todas as crianças, independentemente de suas habilidades.

O objetivo da inclusão que vem sendo discutida atualmente deve ser diferenciado do objetivo do modelo de integração. Segundo Raiça (2006), o objetivo educacional no paradigma da inclusão é aprendizagem significativa, promovendo a aquisição de habilidade pessoais, sociais e profissionais que contribuam para a inclusão social da pessoa com deficiência. Por outro lado, segundo a autora, no movimento de integração, a dificuldade estava na pessoa portadora de deficiência e que estas deveriam se “normalizar” para que pudessem conviver com os demais na sociedade.

Apesar de alguns autores apresentarem o conceito de inclusão como oposto ao conceito de integração, não podemos negar os processos interativos implícitos no termo “inclusão”, como explica Rosita Edler (2004 p. 28):

(...) Embora estejamos confundido os movimentos políticos pedagógicos decorrentes do paradigma de integração, como o verdadeiro sentido e significado do termo que, tanto na sociologia quanto na psicologia social, traduz-se por interação, por relações de reciprocidade.

A inclusão pressupõe mudanças na organização escolar, em busca de uma realidade melhor, pois não se limitam àqueles que apresentam deficiências, mas se estende a qualquer aluno que manifeste dificuldades na escola.

No entanto, não é preciso ressaltar que são inúmeras as dificuldades de inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas dificuldades não se restringem a formação dos profissionais envolvidos neste contexto, mas a toda uma reestruturação do pensar e considerar realmente uma educação inclusiva.

Através destas mudanças de atitudes e posturas dos profissionais da escola e dos responsáveis pelos alunos, observa-se o surgimento de um ambiente favorável à aprendizagem, onde a solidariedade e cooperação solidificam o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais. É necessário repensar estas posturas, sob o novo paradigma da inclusão, como sugere Maria Elisa Caputo e Marly Guimarães (2003, p. 136):

O importante é que a educação, coerente com esse novo paradigma, colabore para despertar maior consciência de unidade entre as crianças, para que elas possam, durante o processo de aprendizagem, desenvolver sua sensibilidade para compreender o ser humano como uma unidade que integra corpo e mente, para compreender que o indivíduo constitui uma unidade cérebro – espírito, na qual tudo que afeta o ser afeta o espírito, e tudo que afeta o cérebro-espírito envolve também o ser. Dessa forma, para transformar o mundo, é preciso primeiro, compreender a si mesmo e querer transformar-se.

É importante lembrar que não somente as escolas regulares precisam de modificações advindas do processo inclusivo, mas também as escolas especiais necessitam reestruturar suas concepções e diversificar o público atendido. "Portanto, não são apenas as escolas regulares que necessitam de mudanças, as escolas especiais também podem e devem ajustar-se aos novos desafios da inclusão." (RAIÇA, PRIOSTE e MACHADO, 2006, p.18)

O avanço do paradigma da Inclusão tem trazido grandes desafios para a Educação em geral e, sobretudo, à Educação Especial do deficiente visual, que passa atualmente por um processo de reestruturação, antes pautado no modelo de atendimento clínico e segregado e agora se volta, cada vez mais, para um modelo

social baseado na adequação da escola às necessidades do aluno, que é respeitado em suas diferenças.

É neste momento de transição, da integração para a inclusão, que surgem dois documentos internacionais que se tornaram referência no movimento de inclusão: a Declaração Universal de Educação para Todos, realizada em 1990, em Joimten na Tailândia e a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas em educação especial produzida pela UNESCO em 1994 na Espanha. Estes documentos apresentaram propostas para universalizar a equidade da educação, de forma que as escolas ofereçam condições educacionais que beneficiem o acesso e a permanência de todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Consideremos, em primeiro lugar, a questão da palavra deficiência. A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, define a deficiência como “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Esta mesma convenção, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, tendo como objetivo promover a prevenir e eliminar todas as formas de discriminação que impedem o acesso das pessoas portadoras de deficiência à escolarização. Atualmente, a forma mais adequada para designar as crianças que apresentam alguma dificuldade escolar é “necessidade educacional especial”.

O conceito de educação especial, de acordo com o capítulo V, artigo 58 da Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, refere-se “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente e na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A proposta desta

modalidade de educação é propor a um atendimento mais especializado e menos segregativo.

Quando o único impedimento reside no sistema visual, não há razão em afirmar que a criança com deficiência visual segue a mesma sequência de desenvolvimento, porém num processo mais lento, do que uma criança “normal”. Entretanto é fundamental a estimulação precoce, planejada e permanente durante o período pré-escolar, o que resultará numa aprendizagem e desenvolvimento muito semelhante às das crianças sem déficits visuais.

Considerando que a deficiência visual é NEE de caráter sensorial, ou seja, ausência ou defeito de um órgão dos sentidos, que prejudica o contato com as pessoas, objetos, situações; é necessário o fornecimento de condições educacionais e ambientais estimulantes, para fornecer ao deficiente visual informações sobre o mundo que o rodeia.

Ao se tornar um espaço de inclusão, a escola promove trocas enriquecedoras para toda a equipe escolar, incluindo os alunos e suas famílias. Assim acontece também com a inclusão do deficiente visual. É tarefa do professor adotar critérios metodológicos como participação ativa no processo de aprendizagem, motivar o aluno, estimulando-o a se autoconstruir, e por fim compreender e aceitar as estratégias de aprendizagem que cada aluno prefere.

O trabalho com alunos com baixa visão baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos outros sentidos, bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais.[...]. Por isso, é necessário um ambiente estimulador, com condições favoráveis à exploração do meio onde se encontra. Um aspecto muito importante, na correta estimulação das potencialidades da criança, é estimulação multisensorial, que resulta em uma aprendizagem por meio dos diferentes sentidos. Para que isso ocorra, o aluno deve ser sujeito de um processo de ensino organizado, de maneira que, ele utilize os diversos sentidos para conhecer, não apenas a mera aquisição do conhecimento, mas para aplicá-los. (Sá, Campo e Silva, 2007, p.18)

É fundamental o atendimento adequado durante os primeiros meses para que a estimulação se torne permanente ao longo do período pré-escolar permitindo com que a criança com deficiência visual atinja níveis de aprendizados muito semelhantes com as das crianças sem déficits visuais. Sendo assim alunos com deficiência visual não

são diferentes de seus colegas que enxergam no que se refere aos direitos, deveres, normas, regulamentos, combinados, disciplina e demais aspectos da vida escolar.

“Na educação infantil, a criança cega deve adquirir um desenvolvimento multisensorial que compense a carência de visão.” O cego que depende dos seus outros órgãos sensoriais para conhecer o que o rodeia, deve ser estimulado constantemente, (...), a explorar, procurar e conhecer seu corpo por meio dos sentidos. (MARTIN E BUENO et al., 2003, p.241)

Sendo assim, o sistema educativo deve valorizar reconhecer e aceitar positivamente as “diferenças”, para obter uma inclusão real. É necessário uma adaptação curricular que responda aos alunos com deficiência visual e torne possível a superação das suas limitações sensoriais. Desta forma, será possível criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos e de cada um dos alunos.

4 O BRINCAR E A INCLUSÃO DO CEGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se discute a importância do brincar na educação infantil, percebe-se que o mesmo encontra-se de forma geral desconsiderado no cotidiano educacional, sendo encarado como uma simples recreação ou uma forma de preencher o tempo livre das crianças.

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. Luckesi compreende ludicidade, como atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. Assim Luckesi descreve a atividade lúdica:

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza não estaremos vivenciando ludicamente esse momento.(2005,p.43)

O autor sinaliza a atividade lúdica como tudo quanto diverte e entretém o ser humano e envolve uma ativa participação. Uma atividade de trabalho ou uma leitura de um livro pode tornar-se lúdica uma vez que a atitude de quem a exerce esteja caracterizado pelo prazer.

Segundo Kishimoto, a atividade lúdica é apresentada de três formas distintas: jogos, brinquedos e brincadeira. Para a autora, o brinquedo é o objeto utilizado na brincadeira, "é o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil" (Kishimoto, 2008, p21).Diferindo do brinquedo,o jogo é definido como "suporte de brincadeira",com a presença de regras que organizam sua utilização.Já a brincadeira ,é" a ação que a

criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.”(Kishimoto, 2008 ,p.21).

Logo, a atividade lúdica, como o brincar, permite ao sujeito a convivência e o resgate da alegria e do prazer pela aprendizagem. Segundo Bernadete Porto (2004), as atividades lúdicas não são apenas as brincadeiras e jogos, mas também uma forma de lazer no qual estão presentes as vivências de prazer e desprazer. Portanto a atividade lúdica só terá esta vivência, se a criança que participa se entrega a ela e deixa que a plenitude da experiência aconteça, pois a ludicidade depende de cada indivíduo o que pode ser lúdico para uns, para outros não ser.

O brincar e o jogar possibilitam o estudo da relação da criança com o mundo da fantasia com a própria realidade. O jogo é uma atividade que possui regras a serem respeitadas, treinando a criança para lidar com as normas sociais. Segundo Kishimoto (2008), uma das características marcantes do jogo é a existência de regras. “Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz-de-conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha” (Kishimoto, 2008, p.24).

O brincar por sua vez, é uma atividade livre, gratuita e logo vai se estruturando em regras mais complexa. Sendo assim, o brincar antecede o jogo. No entanto os objetivos de ambos são comuns. No brincar a criança organiza suas capacidades e habilidades de se relacionar consigo mesma e com o mundo, assim como o jogar.

O desenvolvimento humano é permeado de ações que compõem as atividades lúdicas como brincar e o jogar. O brincar é anterior ao jogar, o primeiro é uma forma mais livre e individual de exercício funcional e o segundo é uma conduta social que impõe regra. A ludicidade abrange tanto a atividade individual e livre quanto a atividade coletiva e regrada, num movimento progressivo e integrado. (BERNADETE PORTO, 2004, p.44)

Deste modo, a criança pode brincar sem precisar estar jogando e que ao jogar ela estará brincando. Para a criança o jogo é uma brincadeira e nela tem que estar presente o brinquedo, que por sua vez é muito mais que um material lúdico, é um processo que estimula a representação dos objetos reais. Na perspectiva educacional,

o jogo tem um papel pedagógico. Daí a necessidade de trabalhá-lo no desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

Para Bernadete Porto (2004), no contexto atual da escola tradicional os brinquedos, as brincadeiras e os jogos, estão centrados na transmissão de conteúdos, e vê a ludicidade, quando esta é utilizada, como uma forma de trabalhar habilidades de maneira mais agradável e eficiente. Além disso, alguns professores ainda vêm as brincadeiras livres como descanso de atividades escolares e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola.

Para a autora, o educador deve abrir mão da sua onipotência e facilitar o espaço para a auto-expressão e criatividade de seus educados, estimulando sua participação no processo ensino-aprendizagem, trazendo aos seus educandos possibilidades de auto-conhecimento e auto-desenvolvimento.

Sendo assim, mais importante do que o tipo de atividade a ser desenvolvida na escola, seja ela a brincadeira ou o jogo, é a forma como ela é orientada e como é experimentada. Segundo Rosamilha (1979), no brinquedo a criança aprende a relacionar a fantasia com a realidade, ao controle consciente, tornando-se mestra de si próprio. É através das atividades lúdicas que a criança aprende a ter mais autodomínio, torna-se mais controlada, podendo aproveitar as oportunidades para a auto-afirmação.

Por fim, o lúdico não está a serviço de uma habilidade específica, pois, através das brincadeiras se aprende muito mais do que se planeja numa sala de aula. Através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida. A brincadeira tem sentido em si, porque somos seres lúdicos, tanto quanto seres conscientes, intelectuais e conectivos.

Se para toda criança a brincadeira é muito importante, para a criança com deficiência visual ela é fundamental, para o processo de formação social, afetiva e intelectual da criança. As atividades lúdicas são elementos que contribuem, de forma significativa e fundamental, para o processo de formação social, afetiva e intelectual da

criança. Ao brincar, a criança está em contato direto com o outro, vivenciando uma relação de trocas, tanto afetivas como também de experiências, que lhe proporciona ganhar ou perder, obedecer a regras ou transgredi-las, lidar com a diversidade.

Neste sentido, a atividade lúdica desempenha papel importante no desenvolvimento da criança, seja ela cega ou vidente. Através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de desenvolver a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento cognitivo e corporal, o reconhecimento das suas identidades e o desenvolvimento afetivo e social. Em relação a esta questão, Kishimoto (2008 p.36), anuncia que:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da crianças ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Na perspectiva inclusiva, o êxito da aprendizagem da criança com deficiência visual também está relacionado com a ênfase nas atividades lúdicas. Portanto, propiciar atividades lúdicas na escola contribui para o reconhecimento da identidade do aluno e a sua interação social.

Segundo Gil (2000) a criança com deficiência visual pode e deve ser integrada à pré-escola comum, desde que a mesma tenha condições mínimas de comunicação e de interação, de explorar o meio e de se organizar para compreender o ambiente que a rodeia. Através das brincadeiras e das atividades lúdicas, a crianças com deficiência visual na escola regular, tem a oportunidade de participar de processos que envolvem a socialização o pensamento, a criatividade e sua interação com o mundo exterior.

Muitos pensadores e educadores apresentam contribuições importantes das atividades lúdicas, nesta função tão importante que é educar uma criança com necessidades especiais. Segundo Fonseca (1995), é necessário um envolvimento estimulador entre a criança com deficiência visual e o adulto, tanto no âmbito educacional quanto social, com condições de desenvolvimento emocional, lúdico e motor para uma efetiva aquisição da linguagem e socialização.

Para Machado (2003), é por meio da visão que a criança estabelece suas primeiras relações com o meio e percebe formas, tamanho, distancia posição e localização de objetos. A falta da visão poderá acarretar à criança grandes prejuízos se ela não for mediada em seu contato e interação com o mundo exterior. Tal como a audição, a visão capta registros próximos ou distantes e permite organizar, no nível cerebral, as informações trazidas pelos outros órgãos dos sentidos.

Através do movimento, a criança com pouca ou nenhuma visão relaciona-se com o espaço, as pessoas e os objetos, o que facilita a integração sensório motora essencial para o desenvolvimento da percepção do mundo que a rodeia. Esses esquemas motores devem ser realizados em contato com as outras crianças videntes de maneira que se desenvolva a capacidade de interagir com os demais de uma forma fácil e espontânea.

A prática de atividades físicas, através das brincadeiras e jogos, permite a criança cega em desenvolvimento de destrezas motoras específicas e orientação perceptiva ao meio. No entanto, é de fundamental importância, que estas atividades dêem liberdade a criança videntes, afirmando assim a inclusão.

Durante a infância, a criança portadora de deficiência visual (cegueira ou baixa visão) ao tentar construir seu conhecimento, interagir com o meio, com as pessoas ao redor, comunicar-se, este sofre limitações em suas possibilidades de apreensão do mundo externo e de adaptação ao meio.

É conveniente que o treinamento de habilidade para a orientação e mobilidade da criança cega seja realizado o mais cedo possível. Esta instrução, segundo Martín e Bueno (2003) acontece em casa, com o apoio dos pais e depois, o treinamento continuará na escola, como professor especializado, precisamente durante a pré-escola, onde lhe é ensinado a movimentação independente dentro da sua sala de aula. Estas atividades podem ser realizadas através de brincadeiras e jogos, com a participação do professor, para que a criança adquira independência e autonomia para movimentar-se e realizar as atividades cotidianas.

A criança que se movimenta livremente tem mais oportunidade para compreender e internalizar os conceitos espaciais, motivo pelo qual pais e professores deverão estimular o aluno a estar sempre buscando e se envolvendo em novas

situações que contribuam para o conhecimento de novos ambientes favorecendo assim, cada vez mais, a sua independência. (MACHADO, 1994, p.64)

Para tanto, a criança cega necessita de um referencial tátil para manter o contato com o meio que a rodeia. Neste sentido, as atividades lúdicas e principalmente a utilização de brinquedos, auxiliam na captação de informações através do tato, fazendo com que a criança aprenda as habilidades de conhecimento e atenção, por meio das quais a criança consegue perceber texturas, tamanhos, peso, dureza, consistência, temperatura e outros. À medida que a criança aprende a discriminar os objetos, é necessário ir introduzindo a linguagem que ensine o reconhecimento dos objetos específicos pelo nome.

Além de contribuir para a estimulação tátil, os brinquedos e as brincadeiras são fundamentais na estimulação auditiva. Diante de muitos sons que carecem de significado real, a criança deficiente visual grave, pode se sentir desorientada. Para tanto, a escola e os pais devem permitir atividades lúdicas que possam ensinar a criança cega a localizar e mover-se em direção a fonte dos sons.

Ao executar diferentes tarefas, como mover-se ou brincar, a palavra e ajuda dos demais agem como estímulos significativos para a criança cega, contribuindo para o reconhecimento de sons relacionados a palavras específicas e conectadas a linguagem.

O brincar, segundo Kishimoto (2008), quando é escolhido voluntariamente e propicia prazer, desempenha uma função lúdica, onde seu objetivo é a diversão. No entanto o brincar “orientado” desempenha função educativa quando o brinquedo ou jogo ensina alguma habilidade ou conhecimento ao educando e o seu objetivo são os resultados.

O brincar “livre” oferece a criança à oportunidade de pensar, olhar, compreender o mundo que a cerca. A brincadeira também contribui para aprendizagem da linguagem, ampliando o desenvolvimento cognitivo porque favorece a conversação entre as crianças e proporciona os meios de controle do que está fora de alcance pela falta da visão.

Brincando, a criança começa a entender como as coisas funcionam, o que pode e não pode ser feito, aprende que existem regras que devem ser respeitadas, se quer ter amiguinhos para brincar e, principalmente, aprende a perder e a ver que o mundo não acaba por causa disso. Descobre que, se ela perde um jogo hoje, pode ganhar em outro amanhã.

A prática da atividade lúdica contribui para aprendizagem e o desenvolvimento infantil, enfatiza aspectos do desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e físico, privilegiando o atendimento das necessidades da criança e envolvendo a família, sempre que possível. Segundo Gil (2000), as atividades lúdicas e recreativas são importantes, pois estimulam a imaginação, já que nesta fase, entre os 4 e anos 6 anos, a aprendizagem é significativa e conceitual e passa pelas vivências corporais no espaço e no tempo. A autora finaliza:

As atividades lúdicas e exploratórias, os jogos e as brincadeiras, ajudam a reconhecer as potencialidades de cada um, a desenvolver o raciocínio, a usar os gestos para exprimir idéias, pensamentos e emoções e permitem que a criança entre em contato com seu próprio corpo e com suas possibilidades de movimentação, desenvolvendo assim sua consciência corporal e seu autoconhecimento. (2000, p.34)

Neste período, a criança está desenvolvendo sua capacidade de socialização, isso prejudica (ou até mesmo impede) o conhecimento do mundo a seu redor e seu relacionamento com outras pessoas. É um momento em que ela gosta de ter amigos, brincar junto e compartilhar os brinquedos. Se estiver impossibilitada de desempenhar esses papéis, ficará insatisfeita e isolada, e isso trará prejuízos a sua aprendizagem.

A criança com deficiência visual, assim como as crianças videntes, gosta de brincar, ouvir histórias e de ter amiguinhos, por isso às atividades em grupo são muito mais enriquecedoras. Nesse contexto, a educação inclusiva mediada por atividades lúdicas é uma possibilidade da escola e do professor auxiliá-las no estabelecimento de vínculos afetivos e sociais positivos, condição única para que se possa viver em grupo, constituindo-se no principal, senão único, instrumento de inclusão.

O contato com a diversidade dos pares tem contribuído para a capacitação de alunos com deficiência visual e para a participação de maneira mais plena nos aspectos da escola. As situações lúdicas possibilitam á essas crianças o encontro com seus pares, fazendo com que interajam socialmente, quer seja no âmbito escolar, ou não.

De acordo com Raiça, Prioste e Machado (2006), a convivência com os pares promove ajustes importantes para sociabilidade do aluno. A brincadeira contribui para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de realizar atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos. As autoras ressaltam:

O contato com a diversidade dos pares, paradigma da educação inclusiva, beneficiara a todos os alunos da classe, pois obterão ganhos no desenvolvimento cognitivo, psicossocial e afetivos, contribuindo para a construção de uma sociedade na qual todos terão direitos e deveres iguais com possibilidades do exercício da cidadania. (2006, p.54)

A interação e a participação da criança com deficiência visual na vida familiar, na escola, na comunidade são facilitadas pelos brinquedos e brincadeiras. Brincar com companheiros, entretanto, é uma habilidade que precisa de tempo para se desenvolver. A dimensão socializadora do brincar é a primeira manifestada na criança ao manter contato com a mãe ou com quem a esteja substituindo. Estas interações são importantes por possibilitarem uma aprendizagem espontânea, em que a criança amplia progressivamente suas experiências junto aos objetos e pessoas que a rodeiam.

Uma ferramenta para se utilizar com o intuito de desenvolver os conceitos, que á bastante envolvente e que as crianças deficientes visuais gostam muito, assim como as demais, são os jogos de faz-de-conta. É através destas brincadeiras que a criança cega tem a possibilidade de desenvolver o simbolismo, processo de substituição de significados. O faz-de-conta, como atividade de imitação e repetição, pode ser orientado para auxiliar nas Habilidades da Vida Diária, necessárias para a realização de tarefas de cuidado pessoal, cuidados com a casa, e até atividades sociais.

Por meio de brincadeiras, como o faz-de-conta, podemos avaliar as dificuldades, a falta de conhecimento relacionar os conceitos e suas representações por parte das crianças deficientes visuais e, a partir daí, criar espaços para que continuem brincando, mas o professor e os colegas que enxergam serão os mediadores. As crianças deficientes visuais, por meio de brincadeiras, estarão explorando o seu meio, fazendo descobertas, desenvolvendo conceitos e organizando suas representações, conseqüentemente, suas limitações serão armazenadas. (MACHADO et al., 2003 p.32)

Porém, o professor nunca deve esquecer de que as ações do brincar de faz-de-conta, como as brincadeiras de casinha, precisam ser ensinadas à criança cega, pois se ela não enxerga não imitará.

As crianças com déficits visuais deverão ser ensinadas as expressões faciais, os movimentos do corpo, o uso natural das mãos para comunicar-se e as habilidades em movimentos corporais, se quisermos que se integrem socialmente com outras crianças (MARTIN E BUENO, 2003, p.140).

Segundo estes autores, a forma mais natural de observar a conduta imitativa das crianças é por meio de brincadeiras. É através desta observação que podemos perceber como a criança cega compreende a sua volta.

Além dos tipos de jogos e brincadeiras, a adaptação de brinquedos e descoberta de materiais facilita a aquisição de determinados conceitos e habilidades, auxiliando a criança a conhecer seu próprio corpo, ter contato com os objetos do ambiente, melhoram sua eficiência visual, e desenvolvem principalmente os outros sentidos. A construção de brinquedo, por si só, já representa inúmeras possibilidades de aprendizagens para a criança, pelo seu caráter de estímulo à criatividade e a função simbólica na criança. A construção de brinquedos com sucatas, por sua vez potencializa e enriquece essas aprendizagens.

Segundo Siaulys (2005) algumas brincadeiras e jogos adaptados podem auxiliar a criança cega no seu desenvolvimento, adquirir independência e autonomia para movimentar-se e realizar as atividades cotidianas, compreender e identificar os sons, conhecer e entender seu corpo e o ambiente entre outras habilidades. A autora criou, por exemplo, o tapete confeccionado em tecido colorido, macio, onde estão presos, diferentes objetos e brinquedos: argola, pente, peteca, caneca, escova de cabelo, esponja de banho, tubo de desodorante, ursinho de pelúcia, bolsinha contendo óculos, com o objetivo de desenvolver a habilidade tátil para reconhecimento de forma, textura

e grandeza e que pode ser criado ou adaptado tanto pelos pais quanto pela escola.

Para Machado (2003) as idéias e as ações adquiridas pelas crianças, provem de experiências vividas em seu contexto sociocultural, através das relações com outras pessoas. No caso da criança cega, mais uma vez faz-se necessário ajuda-la a explorar as rotinas da vida, os seus conceitos básicos como esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal e ensina-la que brincadeira pode-se utilizar de símbolos para representar suas fantasias;mas para isso ocorrer,é necessário ter desenvolvido os conceitos anteriormente.

Os conceitos não dominados pelo aluno poderão também ser construídos através de atividades lúdicas, preferencialmente, em grupos com crianças não deficientes que poderão atuar como mediadoras para a formação dos mesmos, como jogos, brinquedos, brincadeiras, cantigas de roda, dramatizações, vídeos infantis e outros. Assim, utilizar o jogo como recurso para o deficiente visual apreender os conceitos e futuramente fazer suas representações, é uma prática prazerosa e produtiva tanto para o professor quanto para o aluno.

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO 2008, p36 -37)

Sendo assim, poderíamos dizer que as atividades lúdicas, sejam elas as brincadeiras, os jogos e a utilização do brinquedo, podem mediar o processo inclusivo de crianças com cegueira na educação infantil, desde que seja oferecida aos professores uma formação inicial e continuada, auxiliando no desenvolvimento nos mais diversos âmbitos (sociais, cognitivos e afetivos) que a criança pode ter através do momento lúdico e do jogo, no entendimento mais complexo da inclusão no cotidiano cultural, social e escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos a questão problematizadora que incentivou este estudo, temos que as atividades lúdicas podem contribuir junto aos processos de desenvolvimento da aprendizagem na criança cega, bem como junto ao processo de inclusão das mesmas.

As escolas inclusivas são escolas para todos, e busca não somente as determinações estabelecidas em lei, mas principalmente, atender e reconhecer as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. O movimento de inclusão implica numa mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo a consciência nos pais, professores, alunos, enfim na sociedade me geral.

Estudos demonstram que as brincadeiras e os jogos oportunizam o desenvolvimento infantil ao propiciar o prazer na criança, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e apropriação do conhecimento, visto que o aluno ,seja ele cego ou vidente, procurara corresponder às expectativas de cada momento vivenciado através da ludicidade.

É de extrema importância, ressaltar que, neste estudo o jogo não foi considerado como mero instrumento metodológico, visto que isto reduziria a 'natureza' da atividade lúdica a uma simples estratégia, orientada por professores, centrada na transmissão de conteúdos.

Discutir a importância das atividades lúdicas na inclusão do deficiente visual dá abertura para observar muito além de questões pedagógicas e de aprendizagem, porque o brincar, como já vimos, é inerente ao desenvolvimento, pois através do lúdico, a criança realiza aprendizagens significativas. O brincar é o meio de expressão e crescimento da criança, a ação de brincar é fonte de prazer e ao mesmo tempo, de conhecimento.

Recorrendo à bibliografia sobre ludicidade e educação especial, nos mostram a real importância de conhecer o verdadeiro significado do brincar no processo de inclusão e discutir a sua importância para que esse processo realmente aconteça.

Sendo assim fica evidenciado no trabalho apresentado, que as atividades lúdicas possibilitam uma convivência mais humanizada, auxiliando o trabalho do professor na

educação para a diversidade, para a compreensão e respeito ao outro, trabalhando as relações inter, intra e transpessoal, de extrema importância para a promoção da inclusão de alunos com cegueira na rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.planalto.gov.br> Acesso em: Jan./ 2009.

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994. Disponível em <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: Jan./ 2009.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso: em Dez. 2008.

CAPUTO, M.E. GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. 01. Ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, R. Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação: 2005.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A,2003

FONSECA, Vítor da. **Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução às idéias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

GIL, Marta (org). **Deficiência Visual**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância, nº 1/2000. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em Jan./2009.

KISHIMOTO, Tisuko Mochida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008. Vários autores.

KISHIMOTO, Tisuko Mochida (org). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Vários autores.

KISHIMOTO, Tisuko Mochida. Brincar, pelo bem das crianças. **Direcional Educador**, São Paulo, n . 50, p.6 –11, mar. 2009

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/>. Acesso em Dez 2008

MACHADO, Edilene Vieira. **Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual**. V.1 ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2003, V.1, p.21 -34.

MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memon, 1997. p. 137-141.

MARTÌN, M. B. BUENO, S.T. (coord.). **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Editora Santos, 2003.

PORTO, B.S. (coord). **Educação e Ludicidade. Ensaios 03**, Salvador: UFBA, v. 3, 2004.

RAIÇA, D. ; PRIOSTE, C. ; MACHADO, M. L. G.. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RAIÇA, Darcy; OLIVEIRA, Maria Teresa Baptista. **A Educação especial do deficiente mental**. São Paulo: Editora Pedagógica e universitária Ltda., 1990.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira. 1979

SÁ, E. Dias de; CAMPOS, I. Maria de, SILVA, M. B. C.. **Atendimento Educacional Especial - Deficiência Visual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SIAULYS, M.O de campos . **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

TAILÂNDIA, JOMTIEN. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, 1990.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1997.