

**A RELEVÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLAS**BASILIO, Rafael Pereira¹CAMILLATO, Ronaldo Junior²LOPES, Fernanda Pinto³ROSADAS, Sidney de Carvalho⁴**RESUMO**

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as prováveis contribuições da prática de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento social-afetivo, motor e cognitivo de alunos com deficiência intelectual e múltiplas. O estudo foi de natureza qualitativa com delineamento exploratório, quanto ao método, a pesquisa-ação foi aquela que se apresentou mais adequado à nossa proposta. Buscou-se observar os elementos supracitados através de nove intervenções, com uso de atividades lúdicas como elementos norteadores das práticas. A coleta de dados foi realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), do Município de Serra – ES, a pesquisa contou com a participação de 25 alunos, com faixa etária de 13 a 45 anos, no período de 17 de agosto a 19 de outubro de 2018. Os resultados sinalizaram que os jogos e brincadeiras proporcionam um ambiente de aprendizagem onde os educandos são desafiados por suas regras e dinâmica, fazendo com que suas relações sociais sejam exercitadas a todo o tempo. Este ambiente também é profícuo para as manifestações afetivas que nem sempre foram positivas, exigindo uma intervenção individualizada para estes casos. Concluímos que os jogos e brincadeiras são boas opções de trabalho para os profissionais que atuam com deficientes intelectuais e múltiplos.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Educação física adaptada. Jogos e brincadeiras.

¹ Acadêmico do curso de Educação Física – DOCTUM. E-mail: basiliosub@yahoo.com.br

² Acadêmico do curso de Educação Física – DOCTUM. E-mail: camillatojr@yahoo.com.br

³ Acadêmica do curso de Educação Física – DOCTUM. E-mail: fernadamdlopes@gmail.com

⁴ Doutor em Educação e Adaptação pela UNICAMP - Universidade de Campinas; Livre Docente em Educação e Adaptação pela Universidade Gama Filho/RJ; Máster em Bases Biomédicas pela UFRJ; Máster em Desenvolvimento Humano pelo IDPH/Philadelphia-USA; Professor da Rede de Ensino DOCTUM, Espírito Santo. E-mail: sidneyrosadas@hotmail.com

ABSTRACT

This research had as general objective the study of the probable contributions that practices of play and games in Physical Education classes have on the social-affective, motor and cognitive development of students with intellectual disability and multiple. The study had a qualitative nature with an exploratory design, as far as the method was concerned, action research was the one that presented the most adequate to our proposal. It was sought to observe the aforementioned elements through nine interventions, with the use of ludic activities as guiding elements of the practices. The data collection was carried out in the Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE), of the Municipality of Serra - ES, the research had the participation of 25 students, aging from 13 to 45 years, in the period of August 17 on October 19, 2018. The results indicate that play and games provide a learning environment where learners are challenged by their rules and dynamics, making their social relations to be exercised at all times. This environment is also beneficial for affective manifestations that have not always been positive, requiring an individualized intervention for those cases. We conclude that play and games are good work options for professionals who work with the intellectual handicapped and multiple.

Key-Words: Intellectual deficiency. Adapted physical education. Games and play.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo procura tratar da relevância de jogos e brincadeiras para pessoas com deficiência intelectual e múltiplas. Por muito tempo, a educação excluía pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência no trato intelectual ou física.

Também outras vezes essas pessoas foram motivo de brincadeiras maldosas sem fundamentos, ou seja, considerados incapazes de se manterem em sociedade, de participarem do contexto onde os mesmos estavam inseridos.

Em nossa atualidade, a educação inclusiva vem se destacando, uma vez que tem demonstrado sua aplicabilidade com formato gradativo nas instituições de ensino, mesmo que ainda com certas dificuldades; mas, de um modo geral, o assunto vem se destacando pelos avanços alcançados ao longo de sua trajetória.

Estudos na área indicam que a prática de jogos e brincadeiras consegue incluir estes alunos de forma integral não deixando de lado os conteúdos curriculares em sala de aula, dessa forma, e para além, utilizaremos de um ambiente lúdico enquanto elemento norteador no processo das aulas.

Araguaia destacando Vygotsky (1989) ressalta que o jogo da criança não é uma mera lembrança da vivência, mas sim a modificação criadora das impressões para formação de uma nova realidade, que responda as exigências e inclinações dela mesma.

O interesse pela temática surgiu da experiência vivida no estágio voluntário na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), da Serra, na qual tivemos a oportunidade de vivenciar um contato mais próximo com um público em grande maioria com graus de deficiência intelectual. Outro fator de suma importância e de extrema relevância que nos levou ao interesse em pesquisar acerca do universo das pessoas com deficiência intelectual e múltiplas, se trata do número significativo e cada vez maior de pessoas com este tipo de limitação presente nas escolas e, conseqüentemente, nas aulas de educação física.

Desta forma, a presente pesquisa, nos possibilitou adquirir uma gama de conhecimento na perspectiva da Educação Física adaptada com o objetivo de desenvolver os conteúdos de forma justa e não excludente, haja vista que as pessoas com deficiência intelectual e múltiplas são notoriamente postas a margem das vivências nas aulas de educação física.

Por fim acreditamos que tal pesquisa nos capacitou, ainda mais, para o momento em que vamos nos deparar como docentes na escola regular, com público variado, dentre eles, alunos com deficiência intelectual e múltiplas.

Assim sendo, tivemos como problema: investigar se a prática de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física para pessoas com deficiência intelectual e múltiplas seria relevante para mudanças em seu desenvolvimento?

Posto este questionamento, tivemos por objetivo geral investigar as prováveis contribuições da prática de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento social-afetivo, motor e cognitivo de alunos com deficiência intelectual e múltiplas, e como objetivos intermediários: destacar o jogo como atividade educativa que proporciona um ambiente de interação e socialização; possibilitar ao aluno uma forma de assimilação concreta daquilo que é proposto nas

intervenções; e abordar possíveis jogos e brincadeiras a serem desenvolvidos, de acordo com a necessidade especial dos alunos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, MULTIPLA, EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E JOGOS E BRINCADEIRAS

Deficiência intelectual ou atraso mental, termo utilizado para caracterizar um indivíduo com certas limitações em seu funcionamento e desempenho mental em tarefas como as de comunicação, relacionamento pessoal, cuidado pessoal, juízo crítico, compreensão e relação de causa e efeito.

As pessoas com deficiência existem desde os primórdios. Segundo Silva (1987), ao sul da França e norte da Espanha, em meio aos achados históricos de bisões, ursos, javalis, e cervos desenhados, entalhados e outros em cores vivas era possível ver contornos de mãos, inclusive com diversas faltando dedos. Estudos em paleopatologia indicam a existência de incapacitantes através de análises de ossos primitivos.

Na pré-história ocorria a “seleção natural”, pois como o povo era nômade e tinha muitas dificuldades na obtenção de alimentos, os mais fracos, doentes e deficientes eram largados a própria sorte (SILVA, 1987).

Na Grécia, no período de 427 a 347 a.C. Platão preconizava a pureza eugênica e proclamava: “[...] e no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer” (PAULA, 1996, p. 92).

Em Esparta, as crianças com deficiência eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. Já em Roma, a criança que fosse mutilada ou se fosse considerada monstruosa, a lei previa a morte ao nascer (PESSOTTI, 1984).

Na era medieval, as pessoas com deficiência eram associadas a maus espíritos, a pessoas possuídas pelo demônio ou até mesmo a pessoas que estariam pagando algum pecado. No século V, com o advento cristianismo, as pessoas com deficiência eram vistas como desígnios especiais de Deus ou como presas de entidades malignas. Depois o deficiente passa a ter o *status* de ser humano, criatura de Deus

para efeito de sobrevivência e manutenção da saúde. No século XIII, surgiu uma primeira instituição para abrigar deficientes mentais, uma colônia agrícola na Bélgica. Só no século XIX que a sociedade começou a assumir a responsabilidade sobrejamente reconhecida como as pessoas com deficiências. Ao longo da história, as sociedades sempre trataram as pessoas com deficiência com atitudes que iam desde o extermínio, passando pelo menosprezo, protecionismo religioso e, finalmente, a partir dos séculos XIX, XX, com um estado de reconhecimento de direitos e possibilidades educacionais das pessoas com deficiência (SILVA, 1987).

Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, onde as Nações Unidas garantiram a democratização da educação, independente das diferenças particulares dos alunos. Foi então que o movimento da Educação Inclusiva começou a ganhar força. Já em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, com o objetivo de:

[...] promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Nos itens “2” e “3”, a Declaração defende que toda criança tem direito a educação e ao acesso aos conhecimentos e que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. O item “4” destaca que todas as diferenças humanas são normais e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, e não o contrário. O item “6” demonstra que a inclusão de pessoas com deficiências é alcançada, de forma mais eficaz, em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. O item “7” afirma que todas as crianças, se possível, devem aprender juntas.

Assim, a inclusão é inserção da pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) no ambiente escolar e social, tendo a sociedade que se adequar às necessidades dessa pessoa.

Pessoas com deficiência cognitiva apresentam desenvolvimento mais lento em relação à aprendizagem e, assim, podem demandar maior tempo para a aquisição da fala, das habilidades de autocuidados, a marcha pode também sofrer atrasos, bem como a compreensão básica inicial de símbolos elementares da comunicação, o que poderá restringir sua autonomia como pessoa.

O desenvolvimento alcançado pela criança depende do grau de sua deficiência, podendo esta ser leve, moderada, severa ou profunda. Há que se ter clareza de que o comprometimento e o apoio de sua família em suas oportunidades vividas vão ser cruciais para contribuir para a evolução de uma pessoa com deficiência.

Segundo Coll (et al, 2004), costuma-se dividir a etiologia da deficiência em duas grandes categorias: a deficiência de origem biológica e a de origem ambiental, psicossocial. Também havia a distinção clássica entre causas, antes, em torno ou depois do nascimento, contudo, são distinções que não correspondem plenamente aos casos reais. Estudos epidemiológicos revelam que mais da metade dos casos se devem a mais de um fator.

A evolução das pessoas com a deficiência intelectual depende ou dar-se ao nível neuro-psicomotor, quando é visível a demora da criança no firmar da cabeça, sentar, andar e falar. Notória é a dificuldade no grau de compreensão de normas e ordens e na dificuldade no aprendizado escolar.

De acordo com Coll (1995), quando se questionou o conceito de deficiência, deixando exposto que o conceito estaria ligado, em sua grande maioria como causas de fatores sociais, culturais e educacionais.

A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias (COLL et al., 1995).

Deparamo-nos com certa dificuldade na classificação da deficiência intelectual, haja visto, já ter sido citada com várias nomenclaturas, sendo, retardo mental,

excepcional, especial, deficiente, entre tantos outros que encontramos como termo explicativo para tal.

Na atualidade, nossa maior dificuldade seria em classificar, ou seja, encontrar um termo correto para deficiência mental. Sabemos da existência do termo correto, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID - 10 (1996).

Assim sendo, discorreremos acerca dos níveis de retardo mental que se classificam da seguinte forma, conforme o CID-10.

F70 - Retardo mental leve

Amplitude aproximada do QI entre 50 e 69 (em adultos, idade mental de 9 a menos de 12 anos). Provavelmente devem ocorrer dificuldades de aprendizado na escola. Muitos adultos serão capazes de trabalhar e de manter relacionamento social satisfatório e de contribuir para a sociedade.

Inclui: atraso mental leve; debilidade mental; fraqueza mental; oligofrenia leve e subnormalidade mental leve.

F71 - Retardo mental moderado

Amplitude aproximada do QI entre 35 e 49 (em adultos, idade mental de 6 a menos de 9 anos). Provavelmente devem ocorrer atrasos acentuados do desenvolvimento na infância, mas a maioria dos pacientes aprende a desempenhar algum grau de independência quanto aos cuidados pessoais e adquirir habilidades adequadas de comunicação e acadêmicas. Os adultos necessitarão de assistência em grau variado para viver e trabalhar na comunidade.

Inclui: atraso mental médio; oligofrenia moderada; e subnormalidade mental moderado.

F72 - Retardo mental grave

Amplitude aproximada de QI entre 20 e 40 (em adultos, idade mental de 3 a menos de 6 anos). Provavelmente deve ocorrer a necessidade de assistência contínua.

Inclui: atraso mental grave; oligofrenia grave; e subnormalidade mental grave.

F73 - Retardo mental profundo

QI abaixo de 20 (em adultos, idade mental abaixo de 3 anos). Devem ocorrer limitações graves quanto aos cuidados pessoais, continência, comunicação e mobilidade.

Inclui: atraso mental profundo; oligofrenia profunda e subnormalidade mental profunda.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

A Educação Física por anos foi excluída em sua prática educativa em tempos atuais, temos observado um número crescente de pessoas com deficiência que frequentam as aulas de Educação Física, específico no Ensino Regular. A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) tem como obrigatoriedade o recebimento de alunos que apresentem deficiência.

Partindo do princípio das dificuldades encontradas pelo professor de Educação Física, podemos destacar a realidade do mesmo nesse processo e o desafio da inclusão desses indivíduos nas aulas propostas. Estudos na área são de grande valia para que possamos estar preparados, instigando e garantindo à pessoa com deficiência o direito que lhes é garantido por lei.

Segundo Sasaki (apud CIDADE; FREITAS, 2002) a inclusão é um processo que exige transformações, pequenas e grandes nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais, com o objetivo de se alcançar uma sociedade que não aceite e valorize as diferenças individuais humanas, por meio da compreensão e da cooperação.

Nos últimos anos da história da Educação Física, destacamos os avanços e especificidades no atendimento à pessoa com deficiência, valorizando suas potencialidades e avanços, Um exemplo bem explícito deste, foram os Jogos Paraolímpicos. Sabemos que muitos destes integrantes saíram ou despertaram

interesse pelo desporto através de incentivo de professores atuantes na área da Educação Física.

Bracht (1992) diz que o esporte trabalhado na escola, intitulado por ele como “esporte na escola”, traduz à reprodução dos códigos que seriam a essência do esporte de competição, como o rendimento atlético-desportivo, a competitividade, a comparação de rendimentos, a regulamentação rígida, a racionalização de meios e técnicas.

Por outro lado, o “esporte da escola” estrutura-se em valores que vão além do individualismo; o esporte é reconhecido como uma ferramenta favorecedora da interação e da solidariedade, auxiliando na solução de problemas, com base na coletividade.

A Educação Física possui um histórico de dificuldades, gerando escolhas de alunos “aptos” à prática do esporte, excluindo outros ditos “anormais” que consideravelmente se mantinham de fora. O surgimento da Educação Física adaptada surgiu forçando um pensamento crítico para uma possível visão da disciplina e inclusão destes no contexto escolar.

Cabe ao professor adaptação e conhecimento básico relacionados ao seu aluno, suas competências e limitações para que assim realize atividades propostas nas aulas e práticas do esporte respeitando a individualidade de cada um.

Para Bueno e Rose (apud CIDADE; FREITAS, 2002, p.27)

“A Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreendem técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente”.

Para a autora, o professor precisa ter planejamento que vise atender às necessidades de seus alunos, combinando procedimentos para romper as barreiras da aprendizagem; é preciso que o professor seja criativo, adaptando as aulas de acordo com nível de deficiência do seu aluno.

Não existe método específico e nem uma receita pronta nessa tratativa. O desejo e a disponibilidade dos professores vão favorecer a criatividade, para que o

desenvolvimento das aulas seja de forma gradativa e agradável ao aluno com deficiência. O plano de aula não deve ser engessado, precisa sim de certa flexibilidade ao educando para que facilite a inclusão deste no processo (CIDADE; FREITAS, 2002).

No Brasil, existe ainda uma deficiência referente à formação ineficiente na década de 80, quando iniciaram os processos de rumores das possíveis intervenções na área através de disciplinas específicas e coerentes ao assunto relacionadas à Educação Física na prática de esportes adaptados.

O termo adaptado surgiu através da resolução 03 do Conselho Federal de Educação (1987), já alinhado à atuação do professor de Educação Física neste processo dos alunos/as com deficiência.

Para alguns professores que mantinham atuações na década de 80 não obtinham nenhuma formação específica à Educação Física adaptada. Atualmente, nos cursos de graduação na área da Educação Física são pertinentes as disciplinas relacionadas à educação adaptada e inclusiva.

A formação do professor neste processo é de suma importância; porém, destacamos que não bastaria somente uma boa formação inicial, considerando uma gama de mudanças inerentes ao processo no que compete o acolhimento da escola neste processo.

Bracht (1992) aponta que a Educação Física deve ser uma prática pedagógica para além duma cultura esportivista e sim duma cultura corporal. Logo, a ela está configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais como:

[...] formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros [...] (SOARES et al, 1992, p. 38).

Portanto, a cultura corporal é parte integrante desta diversidade cultural construída pelo homem, e na Educação especial a Educação Física contribui à pessoa com deficiência intelectual aprender a cultura em si, nos outros colegas, no ambiente escolar e nas relações que se estabelecem cotidianamente.

O PONTO DE VISTA DOS ESPECIALISTAS: JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Kishimoto (1994), os termos jogo e brincadeira têm sido empregados popularmente com o mesmo sentido. Já para Friedmann (1996), a palavra lúdica caracteriza o jogo, a brincadeira e o brinquedo.

Para Velasco (1996), brincar é uma atividade da criança e do adulto desde o início da civilização.

Para Château (1987), o jogo representa, então, para a criança o papel que o trabalho representa para o adulto. Como o adulto se sente forte por suas obras, a criança sente-se crescer por suas proezas lúdicas.

Kishimoto (1993) salienta que o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especialidade que se expressa pelo ato lúdico.

Freire (2004) nos diz que a atividade mais típica de uma criança é a atividade lúdica. Pois é difícil flagrar uma criança bem pequena, um, dois, três anos, fora de situações lúdicas.

Friedman (1996) salienta que a atividade lúdica abrange de maneira ampla os conceitos dos jogos brincadeiras e brinquedos.

Para Gomes (2000) a expressão atividade recreativa diz respeito a toda ação, quer motora ou não, que proporcione prazer, espontaneidade e ludicidade naquela que a pratica; na qual podem ser usados jogos, brincadeiras e brinquedos para a obtenção dos objetivos predeterminados.

A atividade recreativa proporciona prazer e divertimento, por isso, possibilita maior envolvimento entre pessoas que apresentam dificuldades afetivo-sociais, além de contribuir também para que as mesmas se sintam motivadas para a prática de atividade física (ROSADAS, 1991).

O MÉTODO E O MATERIAL

Quanto à natureza esta pesquisa é qualitativa, e se caracteriza por ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados, os pesquisadores como seu principal instrumento e supõe o contato direto e prolongado deste com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os objetivos são exploratórios, pois seu planejamento possibilita a consideração de vários aspectos relacionados à pesquisa e, além disso, permite o aprimoramento de ideias e descobertas durante o processo.

Para além, caracteriza-se também como descritiva pelo simples fato de ir além da identificação das relações ao problema, buscando determinar a natureza dessas relações. Ainda levanta as opiniões e atitudes dos envolvidos e descreve suas características (GIL, 2007).

Apesar de ser caracterizado ainda como um relato de experiência, quanto aos procedimentos, aproxima-se de alguns elementos da *pesquisa-ação*, porque procura unir a pesquisa à ação ou prática, exige o envolvimento ativo dos pesquisadores e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, buscando uma relevância prática dos resultados (ENGEL, 2000).

É então

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes, representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 16).

A produção de coleta dos dados aconteceu durante a intervenção, como estagiários (voluntários), nas aulas de Educação Física da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da Serra (APAE), situada no Bairro Laranjeiras, Município de Serra/ES.

Os sujeitos foram vinte e cinco usuários da APAE, lotados no Centro de Vivência, no turno vespertino e as aulas ocorreram de agosto a outubro de 2018, inteirando nove

aulas para a turma. Os dados produzidos foram coletados por meio de observações sistemáticas (retratadas num diário descritivo-reflexivo) e do registro fotográfico e a gravação em vídeo de algumas aulas.

Para tanto, foi desenvolvido um *papers* com registro das aulas, contendo: número; nome; objetivos; descrição, observações, relatos. e imagens das atividades desenvolvidas.

A COLETA DE DADOS NO CAMPO E OS COMENTÁRIOS

1º aula

Atividade: brincadeiras com balões.

Objetivos: vivenciar brincadeiras com bexigas que estimulassem o desenvolvimento de habilidades locomotoras bem como sua coordenação, desenvolvimento cognitivo, da interação e afetivo social.

Relato da experiência: vinte alunos estiveram presentes ao início das atividades, analisamos o envolvimento do grupo no decorrer das brincadeiras, envolvimento este, que foi ao encontro com um dos objetivos da pesquisa “desenvolvimento afetivo social”, assim, as atividades foram norteadas numa perspectiva da interação e socialização entre os alunos. Para tanto, as atividades foram planejadas para que gradativamente quebrassem o paradigma do “toque”. Em nossas observações foi perceptível o envolvimento, bem como, o interesse em interagir com os colegas por meio das brincadeiras, e para além, foi notório a alegria esboçada através do sorriso nos rostos de cada um. O aluno X não interagiu nas brincadeiras, se atendo apenas em observar; a aluna Y não se propôs a participar da segunda atividade por estar fadigada se mostrando com certo grau de *stress*. A aluna W se cansou em todas as atividades, porém retornou em todas.

Figura 1. Final da aula, alegria nos rostos dos indivíduos



Figura 2. Brincadeira estoura balão



2º aula

Atividade: jogos de equilíbrio e manipulação.

Objetivos: praticar atividades que estimulem o desenvolvimento de habilidades equilibratórias, bem como desenvolvimento cognitivo (percepção espaço temporal).

Relato da experiência: a atividade desenvolvida foi norteada na perspectiva equilibratória, dessa forma, foi desenvolvida uma pista de desafios seguindo uma progressão pedagógica, assim à medida que os usuários atingiam os objetivos, aumentava-se o grau de dificuldade, estimulando os mesmo a superar os desafios propostos. Observamos que alguns completavam os circuitos aceitando novos desafios, no entanto, outros se isolavam no final da fila. Com isso, observamos certo receio de alguns indivíduos em transpor a fita (ponte), pois, imaginavam que

poderiam cair do alto da mesma, posteriormente utilizamos da ludicidade para a resolução da problemática, afirmando que a ponte era pequena e que poderia se segurar no parapeito (mãos dos professores). Na realização da atividade percebemos que os alunos permaneceram por um tempo considerável na fila aguardando que o outro colega completasse sua atividade, questionamos entre nós em evitar que a situação se repetisse nos próximos encontros.

Figura 3. Jogo de equilíbrio



Figura 4. Equilíbrio com mudança de direção



Figura 5. Equilíbrio com tiro ao alvo



3º aula

Atividade: visita a casa de dança (boate).

Objetivos: vivenciar momentos de interação, socialização e movimentos coordenativos/ritmados através da dança.

Relato da experiência: atividade externa, articulada entre o projeto Superando Barreiras, APAE e equipe de intervenção, cuja finalidade permeava objetivos em consonância com aspectos afetivos sociais, de interação e expressão corporal ritmada, nessa perspectiva, foi observado que, os indivíduos interagiram entre si, com o ambiente e com as músicas, não se preocupando se dançavam certo ou errado, simplesmente se divertiam com o ambiente da discoteca (DJ, som, jogo de luz, *led`s* e pista de dança).

Figura 6. Dança e expressão corporal



Figura 7. Equipe de pesquisa



4º aula

Atividade: piques (pega rabo, polícia e ladrão modificado).

Objetivos: participar dos piques propostos a fim de estimular o desenvolvimento da resistência, da cooperação e da percepção.

Relato da experiência: na referida aula, buscamos valorizar os piques enquanto elementos fundamentais para estimular o desenvolvimento da resitência, da cooperação, da percepção dos individuos,dessa forma, observamos que, no pique polícia e ladrão modificado, em sua primeira rodada de atividades os usuários encontraram uma certa dificuldade em associar que as cores estavam correlacionadas as equipes (polícia e ladrão), porém, nas demais rodadas tiveram um melhor entendimento e percepção das atividades propostas.

Figura 8. Pique pega rabo



Figura 9. Policia e ladrão modificado



Figura 10. Final da intervenção



5º aula

Atividade: jogos de atenção, percepção e agilidade.

Objetivos: praticar atividades que estimulem o desenvolvimento de agilidade, percepção, bem como a melhora no que diz respeito à concentração aprimorando objetivos propostos.

Relato da experiência: nessa intervenção, procuramos potencializar aspectos de atenção, agilidade e interação, desta forma, foram propostas dinâmicas cuja centralidade fora direcionado atividades em que os indivíduos ouvissem as orientações, assimilassem as tarefas apresentando o *feedback* das ações com a execução das mesmas, neste vísis, os indivíduos foram dispostos em duas filas paralelas, um de frente para o outro, com uma bola entre cada dupla, assim os participantes direcionavam as mãos na parte do corpo onde lhes era orientado, ao ouvirem a frase “mão na bola” os participantes deveriam pegar a bola e levantá-la a altura da cabeça, ou seja, quem executasse primeiro venceria o desafio.

Dessa forma, observamos que a participação e entendimento do grupo fora satisfatória, assim, apesar do tempo de cada indivíduo todos experimentaram o sentimento de vitória em algum momento tornando a atividade mais atrativa e prazerosa.

Figura 11. Brincadeira de atenção e agilidade



Figura 12. Dinâmica e deslocamento para o refeitório



6º aula

Atividade: piques (ajuda e cone modificado).

Objetivos: vivenciar os piques propostos a fim de estimular o desenvolvimento do trabalho em equipe, interação, cooperação e percepção.

Relato da experiência: nessas atividades buscamos valorizar os piques enquanto elementos fundamentais para estimular o desenvolvimento do trabalho em equipe (interação, cooperação e percepção), dessa forma, observamos que, no pique ajuda, os alunos se sentiram mais a vontade, pois ao boiar o colega o mesmo deveria ajudá-lo a boiar os outros até que todos fossem boiados, por outro lado, o pique cone não apresentava a mesma condição, pois os alunos que fossem boiados deveriam ficar parados como cone, e ainda serviam de proteção para aqueles que ainda não fora boiados. Três alunos eram responsáveis por boiar todo grupo e dentro do grupo havia outros três alunos coringas que poderiam reveter a situação de quem fosse boiado. Dessa forma, os boiadores deveriam perceber quem eram os coringas para que chegassem a vitória. No começo encontraram uma certa dificuldade, nas demais rodadas tiveram um melhor entendimento e percepção das atividades propostas, que foram realizadas em espaço reduzido.

Figura 13. Brincadeiras: piques



Figura 14. Brincadeiras: piques



7º aula

Atividade: corrida das cores.

Objetivos: vivenciar atividades que estimulassem o desenvolvimento, a percepção, bem como a melhoria no que diz respeito à concentração, aprimorando objetivos propostos, além de contribuir com a afetividade que norteou a participação de todos.

Relato da experiência: a atividade proposta na aula foi disseminar as cores através de uma corrida em um espaço reduzido, disponibilizando aos participantes pozinhas de diversas cores, assim, no primeiro momento três participantes foram designados como (boiadores), ou seja, deveriam correr atrás dos demais com intuito de colorilos, após esse momento a brincadeira passou a ser vivenciada por todos os

participantes, assim, todos coloriam e eram coloridos. Analisando a aula, o diário de campo e os recursos áudio visuais, observamos o total envolvimento e empolgação no qual os usuários interagem durante as atividades, a alegria e entusiasmo tomou conta de todos. Ao final da aula os alunos foram unânimes em propor que repetíssemos a atividade no próximo encontro.

Figura 15. Corrida das cores adaptada



Figura 16. Corrida das cores adaptada



8º aula

Atividade: bexiga ao alvo.

Objetivos: vivenciar brincadeiras com bexigas que estimulassem o desenvolvimento de habilidades locomotoras, bem como sua coordenação, desenvolvimento cognitivo, interação e afetivo social.

Relato da experiência: o oitavo encontro, foi iniciado com a atividade vivenciada na aula anterior, haja vista, que, os alunos propuseram ao final da intervenção que repetíssemos a corrida das cores, dessa forma, atendemos aos pedidos dos alunos a fim de manter a autoestima, entusiasmo e motivação em participar das aulas. Entretanto, no segundo momento, desenvolvemos a proposta planejada para a intervenção. Dessa forma dispomos 250 bexigas preenchidas com água para a brincadeira, pedimos que cada aluno se apropriasse de uma bexiga a sua escolha, assim, posicionamos o grupo em duas filas de forma que os alunos ficassem frente a frente, com a finalidade de visualizar e memorizar quem seria seu alvo, posteriormente, pedimos que as duplas se posicionassem de costas um para o outro, orientamos então que, dessem sete passos a frete, se virassem e jogassem suas respectivas bexigas em seus alvos, assim, dispomos todos os balões de modo que cada um pudesse pegar e jogar a bexiga de forma aleatória, ou seja, todos passaram a ser alvos, observamos que alguns alunos não se preocupavam em jogar as bexigas, mas se alegravam a cada esquivada, a cada momento em que os arremessadores não os acertavam, ao fim da atividade foi notório o clima de alegria e interação entre os alunos e a equipe de intervenção.

Figura 17. Festival de bexigas com água



Figura 18. Festival de bexigas com água



9° Aula

Atividade: dia de recreação.

Objetivos: participar de brincadeiras recreativas.

Relato da experiência: no último encontro, realizamos uma aula de confraternização, tendo em vista ser a última atividade e, em momento comemorativo, a semana da criança. Para tanto, disponibilizamos, algodão doce, pipoca, pula pula e jogos recreativos, assim, foi disponibilizado materiais diversos, dando autonomia para que os alunos decidissem e montassem seus próprios jogos e brincadeiras. Portanto, um dos grupos se propôs a organizar e jogar o tradicional "furingo", outro grupo partiu para dança, alguns alunos se direcionaram para o pula pula, o algodão doce e a pipoca. Dessa forma, no decorrer dos momentos, observamos principalmente, aspectos afetivos sociais e de interação.

Figura 19. Momento afetivo social



Figura 20. Momento de confraternização



ANÁLISE DA COLETA DE CAMPO

Realizar um estudo desta natureza será sempre um desafio para os pesquisadores, uma vez que o público pesquisado apresenta níveis diferentes de deficiência intelectual, o que pode ocasionar respostas que, quando tomadas individualmente serão bem diferentes dentro do grupo. Desta forma, procuramos lançar a nossa observação sobre algumas características que, no entendimento destes pesquisadores, evidenciam bem os avanços conquistados coletivamente, quais sejam: aceitação; adaptação; motivação; interação; segurança; persistência. Assim,

com a observação destes elementos, podemos traçar um perfil mais seguro quanto aos aspectos sociais e afetivos dos educandos.

Quanto à característica de aceitação pudemos constatar que obtivemos resultados relevantes aos processos de socialização e interação, entretanto, em nosso primeiro encontro, observamos certa resistência por parte de uma das integrantes do grupo quanto a sua participação nas atividades, indagada pelo profissional atuante da instituição, a mesma relata certo ciúmes da interventora da pesquisa, fato que não interferiu no processo, uma vez que o grupo como um todo se mobilizou em torno da atividade e posteriormente, com apoio da turma, a aluna motivou-se a participar das atividades.

Em relação a adaptação foi possível observar que mesmo com a existência de limitações nas áreas sensorial, mental e motora percebemos que a vontade e o prazer no fazer possibilitou que os mesmos encontrassem maneiras pessoais de interagir com os colegas e com a atividade. Em relação as dificuldades maiores procuramos entre nós, dividir responsabilidades com o fim de facilitar o possível êxito proposto no planejamento das aulas.

Preocupava-nos, a questão da interação destes alunos com as atividades propostas, entretanto, percebemos a cada intervenção as possíveis demandas e potencialidades acerca do trato didático metodológico a fim de proporcionar momentos de interação por meio de elementos da ludicidade, desenvolvendo sempre atividades e tarefas possíveis de realização seguindo sempre uma progressão pedagógica. Ressaltamos que as tarefas possuíam uma complexidade motora que era abrangente, facilitando a participação de todos os educandos conforme a sua limitação.

Na característica segurança, obtivemos o cuidado de realizar atividades que não comprometessem a segurança dos mesmos, haja vista que em nenhum momento desenvolvemos atividades que pudessem causar algum comprometimento físico ou funcional como, por exemplo, o rolamento, no caso dos indivíduos com a Síndrome de *Down*, causa da frouxura atlantoaxial ou de movimentos com deslocamentos

intensos 'sem proteção direta' no caso dos alunos com comprometimentos vestibulares e/ou corticais, que comprometem o equilíbrio e o controle postural.

No quesito persistência, identificamos que, principalmente, os alunos com Espectro Autista, mesmo os que apresentavam dificuldade de interação, naturalmente desenvolviam seus *feedbacks* positivos. Nesse sentido, ainda assim, os que manifestavam dificuldades de coordenação e equilíbrio possuíam orientação individualizada.

Diante do exposto, nossos resultados sinalizam para uma ampliação da socialização do grupo investigado. Notadamente, os jogos e brincadeiras proporcionaram um ambiente favorável para o desenvolvimento e estreitamento das relações sociais que se fortaleciam entre os alunos mediante os desafios colocados pelas atividades. Estes desafios, em sua maioria, solicitavam uma interação construtiva entre os alunos a fim de concluírem as tarefas. A atividade recreativa proporciona prazer e divertimento, nessa perspectiva, tais elementos atuam como aspectos potencializadores na motivação e na interação para a prática de atividades físicas de pessoas que apresentam dificuldades sócio-afetivas (ROSADAS, 1991).

As manifestações da afetividade, uma outra variável que também buscamos observar neste estudo, manifestou-se com bastante frequência, com ocorrências que ora se manifestavam por atitudes positivas como solidariedade e alteridade, e ora por manifestações de atitudes negativas como individualismo (egoísmo). Destacamos que para teóricos da psicologia do desenvolvimento como Wallon (2007), o desenvolvimento do ser humano passa pelas interações entre a sua afetividade, inteligência e motricidade, sendo estes três componentes manifestados em um quarto componente: a pessoa, Portanto, ressaltamos que toda tentativa de proporcionar melhorias na qualidade de vida de deficientes intelectuais deve se ocupar de tarefas que contemplem o desenvolvimento integral dos educandos (afetividade, inteligência e motricidade), sendo os jogos e as brincadeiras opções seguras para o trabalho com grupos especiais como os deficientes intelectuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de outras pesquisas apresentarem um olhar semelhante quanto à investigação dos jogos e brincadeiras como ferramentas utilizadas no desenvolvimento de pessoas com deficiência, este estudo lançou também o seu olhar sobre o deficiente intelectual e múltiplo, especialmente, sobre as manifestações sociais e afetivas proporcionadas pelas atividades selecionadas pelos pesquisadores.

Refletindo sobre o objeto desse estudo, "jogos e brincadeiras para pessoas com déficits intelectuais e múltiplas", que apresentam consequências imediatas na rapidez e raciocínio, na transferência de informações, no domínio neuromuscular para desenvolver atividades do dia a dia, pudemos constatar que o proposto, como mostra a análise dos resultados na etapa anterior, surtiram efeitos positivos, mesmo considerando o pouco tempo proposto no desenvolvimento do mesmo.

Quanto a motivação do fazer, considerando os pesquisadores e os pesquisados, concluímos que a cada novo encontro pensávamos mais, realizávamos mais, com estímulos positivos carregados da vontade do prazer da realização, componentes eminentes para o sucesso de uma atividade.

Se possível fosse a continuidade desse estudo, claro ficaria que, com o já feito contaríamos com elementos possíveis de apontar as necessidades gerais e individuais e contribuir para um planejamento de ensino eficiente, específicos para realização de um programa diário.

Então, nesse sentido, consideramos que esse artigo, diante do que se propôs, é válido e viável, uma vez que percebemos que o conteúdo contribuiu quanto ao intenso estímulo do desenvolvimento de aspectos motores, cognitivos e afetivos sociais, utilizando o lúdico como ferramenta potencializadora da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAGUAIA, M. **Importância dos jogos segundo Vygotsky**. 2013. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/comportamento/a-importancia-dos-jogossegundo-vygotsky.htm>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Conselho Federal de Educação**. Resolução n. 03/87. Ministério da Educação: Brasília, 1987.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. Trad. por Guido Almeida. São Paulo: SUMMUS, 1987.

CIDADE, R; E, FREITAS, P, S. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14. Edição especial, p. 26-30, 2002.

Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10**. Décima revisão. Trad. de Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. V. 2, 3 ed. São Paulo: EDUSP, 1996.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995. v. 3.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16. p. 181-191, 2000.

FREIRE, J. B. **Jogo, corpo e escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

FRIEDMAN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, N. M. **Avaliação da influência de atividades recreativas das aulas de educação física na alfabetização de alunos portadores de deficiência mental**.

Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

PAULA, L. L. de. Ética, cidadania e educação especial. **Revista Brasileira de Educação especial**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4. p. 91-107, 1996.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Edusp, 1984.

ROSADAS, S. C. **Educação física especial para deficientes.** Rio de Janeiro: Atheneu, 1991.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa com deficiência na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1987.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VELASCO, C. G.. **Brincar, o despertar psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprinter, 1996.