

DM
SILV/M1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

ACTIVIDADE LÚDICA E CEGUEIRA PRECOCE

ESTUDO DA ACTIVIDADE LÚDICA INDIVIDUAL DE QUATRO CRIANÇAS CEGAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR E DO EFEITO DA INTERACÇÃO COM PARES NORMOVISUAIS

VOLUME I

**Tese apresentada no Instituto Superior de
Psicologia Aplicada para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Educacional**

De: Maria Helena Pacheco Teixeira da Silva

Direcção: Professora Doutora Glória Ramalho

Novembro 1995

Reg. 9511
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

AGRADECIMENTOS

- A todas as Crianças deficientes visuais que conheci, agradeço o ter podido partilhar do seu convívio, que me permitiu aprender a melhor as conhecer e compreender.

- Aos Pais das crianças que participaram nesta investigação, agradeço a disponibilidade e colaboração demonstradas, sem as quais este trabalho não poderia ter sido efectuado.

- À Instituição de Educação Especial em regime de integração onde decorreu a recolha de dados, agradeço todas as facilidades que me foram concedidas e que me permitiram realizar este estudo dentro dos moldes previstos.

- À Professora Doutora Glória Ramalho, agradeço a sua acolhedora disponibilidade, o seu agradável convívio e a orientação exigente, mas equilibrada e subtil, que sempre me tentou transmitir.

- Evoco a Clara e o Pedro que, pelo seu desaparecimento absurdo e prematuro, me ensinaram a reconhecer, profunda e dolorosamente, os preciosos valores da vida, do amor e da amizade, valores que me têm dado força e alento para poder prosseguir.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1 - Interesse pelo tema e questões do estudo	1
2 - Âmbito e objectivos do estudo	7
3 - Importância do estudo	8
4 - Plano do trabalho.....	9
I PARTE: ACTIVIDADE LÚDICA E CEGUEIRA PRECOCE. REVISÃO DA LITERATURA.....	14
CAP.I - CEGUEIRA E DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO	15
1. - Cegueira e Fibroplasia Retrolenticular (FRL)	15
2 - Cegueira e desenvolvimento psicológico. Considerações gerais.	19
3 - Actividade lúdica e desenvolvimento precoce	24
3.1 - Passividade	33
3.2 - Repetitividade	35
3.3 - Verbalização.....	38
Conclusão	40
CAP.II - ESTUDOS SOBRE ACTIVIDADE LÚDICA NAS CRIANÇAS CEGAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR.....	43
1 --Estudos comparados sobre actividade lúdica nas crianças cegas e normovisuais.....	44
1.1 - Estudos enquadrados pela teoria psicanalítica	44
1.1.1 - As observações na Hampstead Clinic.....	44
1.1.2 - Ludoterapia com crianças cegas	50
1.2 - Estudos empíricos.....	52
2 - Estudos sobre actividade lúdica e interacção social	73
2.1 - Características e efeitos da interacção lúdica das crianças cegas com adultos.....	73
2.2 - Características da interacção lúdica das crianças cegas com pares normovisuais	85
3 - Evolução lúdica e factores de jogo	91
Conclusão	100
CAP.III - PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E ACTIVIDADE LÚDICA NAS CRIANÇAS CEGAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR.	106
1 - Brinquedos e Equipamento lúdico	108
2 - Condições de Integração social e actividade lúdica	118
3. - Programas educativos e actividade lúdica	127
Conclusão	143
II PARTE: ESTUDO DA ACTIVIDADE LÚDICA INDIVIDUAL DE QUATRO CRIANÇAS CEGAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR E DO EFEITO DA INTERACÇÃO COM PARES NORMOVISUAIS.....	147
CAP. IV - HIPÓTESES E OBJECTIVOS DO ESTUDO	148
CAP.V - METODOLOGIA.....	153
1 - Caracterização geral do contexto institucional.....	154

2 - Delineamento geral da investigação	158
3 - Técnicas de recolha de dados e categorias de análise	160
3.1. - Observação	160
3.1.1 - Definição da situação de observação e do material lúdico	160
3.1.2 - Planeamento da Observação	167
3.1.3 - Categorias de análise	168
3.1.3.1 - Categorias de análise do comportamento espacial	170
3.1.3.2 - Categorias de análise do comportamento postural	172
3.1.3.3 - Categorias de análise do comportamento lúdico	173
3.1.3.4 - Categorias de análise do comportamento estereotipado	176
3.1.4.5 - Categorias de análise da interacção com o observador	178
3.1.4.6. - Categorias de análise da interacção com o parceiro	180
3.2. - Questionário	182
4.- Caracterização da amostra	184
4.1 - O grupo de cegos	185
4.2 - O grupo de normovisuais	196
5 - Procedimento	200
5.1 - Apresentação da situação	200
5.2 - Observação	204
5.3 - Questionário	207
6 - Tratamento dos dados	209
6.1 - Tratamento dos dados da observação	209
6.2.- Tratamento dos dados do questionário	213
CAP. VI APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	214
1. - Sujeito A	216
1.1. - Resultados da observação	216
a) Caracterização geral do comportamento e perfil lúdico (1 ^a , 2 ^a e 3 ^a sessões)	216
b) Caracterização da interacção (4 ^a sessão)	225
c) Efeito interactivo (5 ^a sessão)	232
1.2 - Resultados do questionário	237
2. - Sujeito B	238
2.1 - Resultados da observação	238
a) Caracterização geral do comportamento e perfil lúdico (1 ^a , 2 ^a e 3 ^a sessões)	238
b) Caracterização da interacção (4 ^a sessão)	248

c) Efeito interactivo (5 ^a sessão)	257
2.2 - Resultados do questionário	261
3. - Sujeito C	264
3.1 - Resultados da observação	264
a) Caracterização geral do comportamento e perfil lúdico (1 ^a , 2 ^a e 3 ^a sessões)	264
b) Caracterização da interacção (4 ^a sessão)	271
c) Efeito interactivo (5 ^a sessão)	276
3.2 - Resultados do questionário	281
4 - Sujeito D	282
4.1 - Resultados da observação	282
a) Caracterização geral do comportamento e perfil lúdico (1 ^a , 2 ^a e 3 ^a sessões)	282
b) Caracterização da interacção (4 ^a sessão)	292
c) Efeito interactivo (5 ^a sessão)	300
4. 2 - Resultados do questionário	304
 CAP. VII - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO	307
1 - Aspectos característicos da actividade lúdica dos sujeitos estudados	307
2 - Interacção lúdica	322
3 - Efeito interactivo	325
Conclusão	327
 BIBLIOGRAFIA	330
 ANEXO A - QUESTIONÁRIO	
 ANEXO B - FOLHAS DE RESULTADOS	
 ANEXO C - REPRESENTAÇÃO TEMPORAL CONTÍNUA DOS COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	
 ANEXO D - BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	
 ANEXO E - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Planeamento temporal da observação.....	168
Quadro 2. Características pediátricas e oftalmológicas.....	186
Quadro 3. Caracterização do acompanhamento anterior à entrada no jardim de infância.....	187
Quadro 4. Tempo de frequência do jardim de infância anterior à observação.....	189
Quadro 5. Composição do agregado familiar.....	194
Quadro 6. Caracterização sócio-profissional do agregado familiar.....	195
Quadro 7. Escolha e características do parceiro.....	199
Quadro 8. Brinquedos e brincadeiras: sujeito A.....	Anexo D
Quadro 9. Brinquedos e brincadeiras: sujeito B.....	Anexo D
Quadro 10. Brinquedos e brincadeiras: sujeito C.....	Anexo D
Quadro 11. Brinquedos e brincadeiras: sujeito D.....	Anexo D
Quadro 12. Brinquedos convencionais.....	Anexo E
Quadro 13. Objectos utilitários.....	Anexo E
Quadro 14. Locais de jogo.....	Anexo E
Quadro 15. Parceiros de jogo.....	Anexo E
Quadro 16. Brincadeiras em casa.....	Anexo E

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Deslocações: sujeito A.....	216
Fig. 2. Postura: sujeito A.....	217
Fig. 3. Jogos: sujeito A.....	218
Fig. 4. Estereotípias: sujeito A.....	220
Fig. 5. Interação com o observador: sujeito A.....	222
Fig. 6. Interação A-A'.....	225
Fig. 7. Deslocações: comparação A-A'.....	226
Fig. 8. Postura: comparação A-A'.....	226
Fig. 9. Jogos: comparação A-A'.....	228
Fig. 10. Interação com o observador: comparação A-A'.....	231
Fig. 11. Deslocações: sujeito B.....	239
Fig. 12. Postura: sujeito B.....	240
Fig. 13. Jogos: sujeito B.....	241
Fig. 14. Estereotípias: sujeito B.....	244
Fig. 15. Interação com o observador: sujeito B.....	246
Fig. 16. Interação B-B'.....	249
Fig. 17. Deslocações: comparação B-B'.....	249
Fig. 18. Postura: comparação B-B'.....	250
Fig. 19. Jogos: comparação B-B'.....	251
Fig. 20. Interação com o observador: comparação B-B'.....	254
Fig. 21. Deslocações: sujeito C.....	265
Fig. 22. Postura: sujeito C.....	265
Fig. 23. Jogos: sujeito C.....	266
Fig. 24. Interação com o observador: sujeito C.....	268
Fig. 25. Interação C-C'.....	271
Fig. 26. Deslocações: comparação C-C'.....	273
Fig. 27. Postura: comparação C-C'.....	273
Fig. 28. Jogos: comparação C-C'.....	274
Fig. 29. Interação com o observador: comparação C-C'.....	275
Fig. 30. Deslocações: sujeito D.....	283
Fig. 31. Postura: sujeito D.....	284
Fig. 32. Jogos: sujeito D.....	285
Fig. 33. Estereotípias: sujeito D.....	286
Fig. 34. Interação com o observador: sujeito D.....	289
Fig. 35. Interação D-D'.....	292
Fig. 36. Deslocações: comparação D-D'.....	294
Fig. 37. Postura: comparação D-D'.....	295
Fig. 38. Jogos: comparação D-D'.....	295
Fig. 39. Interação com o observador: comparação D-D'.....	297

INTRODUÇÃO

Ao propormo-nos estudar a actividade lúdica de crianças de idade pré-escolar afectadas de cegueira, não estávamos inteiramente conscientes das dificuldades - teóricas e práticas - que iríamos encontrar na concretização desta tarefa.

Por um lado, em virtude do estado actual da investigação psicológica sobre este assunto e do carácter lacunar dos dados sobre o desenvolvimento em condição de cegueira, sentimos dificuldade em definir, delimitar e classificar a actividade lúdica nas crianças cegas.

Por outro lado, em virtude do vazio do panorama bibliográfico das bibliotecas portuguesas em matéria de desenvolvimento do cego, para já não falar em matéria de actividade lúdica em condição de cegueira, vimo-nos obrigadas a encomendar, salvo raras excepções, toda a bibliografia de que dispusemos para elaborar este trabalho.

Este facto - em si próprio pouco prático e oneroso - confrontou-nos também com um certo desfasamento entre pedido e recebido, que explica, pelo menos em parte, o número restrito dos trabalhos recolhidos em matéria de actividade lúdica nas crianças cegas e reforça o carácter quase embrionário que caracteriza, segundo os próprios autores, a situação actual da investigação nesta matéria.

1 - Interesse pelo tema e questões do estudo

O interesse por este tema nasceu no contexto do início da prática profissional no Jardim de Infância de uma Instituição escolar que integra crianças deficientes

visuais (cegas, amblíopes e multideficientes) e crianças normovisuais. Neste contexto, as primeiras observações realizadas sobre crianças cegas de idade pré-escolar levaram-nos a constatar que, nestas crianças, as actividades de tipo lúdico, individualmente ou em interacção, pareciam, à primeira vista, inexistentes ou francamente incipientes, quando comparadas com o comportamento lúdico de crianças normovisuais do mesmo grupo etário.

Com efeito, observámos, quer uma grande passividade, quer uma tendência à repetitividade e estereotipia de comportamentos, quer ainda um alheamento geral em relação ao meio físico e humano, comportamentos que pareciam, em tudo, contrários às características da expressão lúdica infantil.

Estas observações não podiam deixar de nos surpreender e exigir que nos interrogássemos sobre a capacidade de expressão lúdica espontânea destas crianças.

A primeira questão que se nos colocou foi, conseqüentemente, a de saber se este tipo de comportamento aparecia, ou não, no desenvolvimento da criança cega. No entanto, supor que a criança cega de idade pré-escolar não brinca ou não sabe brincar afigurava-se, a partida e dentro dos quadros teóricos da Psicologia do Desenvolvimento normal, uma hipótese demasiado radical, implicando, para além disso, que se considerasse, também, que a criança cega enfrenta, inexoravelmente, e pelo facto estrito da cegueira, um problema grave de desenvolvimento.

A consulta preliminar da literatura (FRAIBERG, 1977; WARREN, 1984) levou-nos, de facto, a confirmar que se se registam, nestas crianças, dificuldades ao nível lúdico, elas não nos autorizam, contudo, a supor que a privação sensorial da visão acarreta, irremediavelmente, a incapacidade para brincar.

Tendo posto de lado, por inconcebível, a hipótese da impossibilidade de brincar em condição de cegueira

vimo-nos, no entanto, confrontadas com uma situação algo paradoxal: por um lado, segundo a literatura, a criança cega é capaz de brincar; por outro lado, em resultado das nossas observações, aliás, também assinalada na literatura, não podíamos abdicar da ideia de que a criança cega parece não saber brincar.

Ora se as crianças cegas brincam mas, ao mesmo tempo, parece difícil captar essa brincadeira, então o problema pode residir, pelo menos em parte, ao nível do próprio observador que não sabe como identificar essa actividade lúdica.

Este problema impunha-se, em primeiro lugar, porque não nos era possível "apagar", enquanto observadores desprevenidos, a expectativa, aliás legítima, de observar comportamentos lúdicos nos cegos, em tudo semelhantes aos das crianças normovisuais.

Em segundo lugar, o impacto provocado pelos comportamentos repetitivos (verbais e motores) bastante frequentes nestas crianças, constituía, efectivamente, um entrave de peso à captação e identificação do seu comportamento lúdico.

Como iremos demonstrar, a "contaminação" da actividade lúdica, própria destas crianças, por este tipo de comportamentos pode, com efeito, levar o observador menos atento a fazer uma avaliação apressada do comportamento da criança e, nesse contexto, atribuir-lhe características que, embora parcialmente correctas, tendem a associar-se a uma rotulagem depreciativa, ou, em todo o caso, inoperante para o aprofundamento do seu conhecimento.

Se este problema da captação e compreensão do comportamento lúdico da criança cega se foi tornando claro à medida do aprofundamento do conhecimento teórico e do alargamento da nossa própria experiência com crianças cegas, ele constituiu, na verdade, uma preocupação constante da nossa investigação, uma vez que, justamente, a dificuldade inerente à relação de qualquer observador normovisual com a criança cega surge como um

obstáculo específico e suplementar à construção do conhecimento sobre ela.

A tendência a comparar o comportamento das crianças cegas com o das crianças normovisuais não se verifica, apenas, na observação natural de crianças cegas. A generalidade dos estudos sobre cegos tende, ainda, a centrar-se predominantemente nesta comparação e não facilita, do próprio ponto de vista de alguns autores (por ex., HARRISSON-COVELLO & LEIRY, 1981, 1985; DAVIDSON & NESKER SIMMONS, 1984, a; ROSA & OCHAÍTA, 1993) a elaboração do conhecimento sobre o cego.

Se podemos compreender e aceitar esta orientação metodológica, constatamos também que os resultados deste tipo de investigação levam a que o comportamento do sujeito normovisual tenda a ser apresentado como referência padrão, ou modelo, e a subordinar o conhecimento sobre o cego ao conhecimento adquirido sobre o normovisual.

Um dos resultados directos desta opção metodológica, que preside à maior parte das investigações sobre o desenvolvimento em condição de cegueira é, conseqüentemente, a falta de definição de um quadro teórico específico ao desenvolvimento humano em condição de cegueira, falta que caracteriza o estado actual do conhecimento nesta matéria.

Tendo presentes estas considerações de carácter epistemológico, os dados da literatura sobre o desenvolvimento da criança cega indicaram-nos que as restrições, aparentes ou reais, do comportamento lúdico destas crianças podem encontrar explicação nas próprias características do seu desenvolvimento, por exemplo: dificuldades e atrasos na aquisição das noções espaciais que afectam directamente a mobilidade espacial restringindo-a de forma significativa e conferindo-lhe o tal aspecto de passividade e alheamento em relação ao que a cerca; dificuldades na diferenciação e identidade pessoal que afectam a comunicação verbal, impregnando-a de imitações repetitivas e estereotipadas de palavras

e/ou frases cujo sentido não é imediatamente evidente ao observador; estereotípias motoras de vários tipos que afectam a interacção activa e espontânea com o mundo circundante (físico e humano) e ainda, em termos gerais, dificuldades no acesso à representação da realidade circundante - representação que, justamente, a actividade lúdica simbólica ensaia por excelência.

Estas dificuldades específicas do desenvolvimento da criança cega repercutem-se, necessariamente, no seu desenvolvimento lúdico e ajudam, portanto, quer a situar as dificuldades da criança para brincar, quer as dificuldades do observador em identificar e interpretar as suas brincadeiras.

Mas, do nosso ponto de vista, estas características do desenvolvimento infantil em condição de cegueira não nos forneciam, no entanto, nem dados suficientes sobre a forma específica de brincar nas crianças invisuais, nem nos explicavam cabalmente aquela aparente "ausência de sinais de desejo de brincar", referida por BURLINGHAM (1967, p.187), que se tornava tão sensível e penetrante na observação. Estes dados não nos permitiam, portanto, ultrapassar completamente a dificuldade persistente em captar o seu brincar e, ao mesmo tempo, perceber que a criança brinca mesmo quando julgamos que não o faz.

Considerando que o conhecimento e reconhecimento das dificuldades de desenvolvimento específicas das crianças cegas, apontadas na literatura, não nos parecia suficiente para podermos aprender a captar o comportamento propriamente lúdico destas crianças, interrogámo-nos, então, sobre o que é que caracteriza a actividade lúdica destas crianças.

Esta questão levou-nos a procurar encontrar uma forma de triagem entre o comportamento propriamente lúdico e outros comportamentos que parecem imiscuir-se e afectar tanto a expressão lúdica como a sua captação imediata. Caracterizar a actividade lúdica, individual e em interacção, das crianças cegas de idade pré-escolar

tornou-se, portanto, uma das questões centrais deste estudo e constituiu, em suma, o objectivo geral da pesquisa desenvolvida.

Uma outra questão que também se evidenciou nas nossas observações iniciais, questão directamente relacionada com as características do contexto institucional em que estávamos inseridas, diz respeito ao **impacto que a integração pode ter na criança cega.**

Com efeito, nestas observações informais (nas salas de actividades como nos recreios), a dificuldade em identificar o comportamento lúdico individual das crianças cegas vinha ainda reforçada pela dificuldade em observar esse tipo de comportamentos na interacção com outras crianças, nomeadamente, as crianças normovisuais. Porquê? O alheamento da criança cega em relação ao que a cerca e o efectivo isolamento (por exemplo, passar os recreios sentada na borda da caixa de areia) em relação aos companheiros pareciam, a primeira vista, comprometer a própria ideia de integração.

Assim, sempre influenciadas por esta imagem de passividade, alheamento e isolamento, não podíamos deixar de nos interrogar sobre os reais benefícios da prática pedagógica da integração escolar de crianças cegas, cuja filosofia subscrevíamos, aliás, sem reserva. Por estas razões, mais uma vez, a falta de captação imediata e evidente da interacção lúdica entre os pares heterogéneos, levou-nos também a desejar saber em que medida a participação (sobretudo informal) da criança cega em actividades com crianças normovisuais pode influenciar, e como, a sua actividade lúdica espontânea.

Neste contexto, as questões que se nos colocaram foram, portanto, as seguintes: **existe interacção lúdica entre os parceiros heterogéneos? Esta interacção é susceptível de produzir um efeito benéfico no comportamento lúdico do cego? Se este efeito existe, ele é de molde a justificar e apoiar a opção instucional da prática da educação integrada?**

2 - Âmbito e objectivos do estudo

Tomando como ponto de partida da nossa investigação as questões acima referidas, e considerando o nosso interesse particular pela população de idade pré-escolar - idade onde se espera, justamente, pelo menos na população normovisual, que uma das formas mais elaboradas de actividade lúdica, o "faz de conta", se exprima com toda a sua pujança - definimos o âmbito do nosso estudo do seguinte modo: estudo da actividade lúdica individual de crianças de idade pré-escolar afectadas de cegueira (precoce ou congénita) e do impacto nesta actividade da interacção com crianças normovisuais do mesmo grupo etário.

Neste âmbito de estudo, procurámos estabelecer uma forma de sopesar e relacionar várias dimensões do comportamento tentando encontrar uma explicação para as dificuldades na expressão lúdica das crianças cegas e, em simultâneo, para a própria dificuldade do observador em reconhecê-la.

Considerando estas dificuldades e o desejo de as ultrapassar, definimos o objectivo geral deste estudo de uma forma alargada, isto é: caracterizar a actividade lúdica destas crianças, individualmente e em interacção, caracterizando, também, outros comportamentos - espacial e postural, verbal e estereotípias.

Foi portanto neste contexto de caracterização alargada do comportamento da criança cega que procurámos situar e evidenciar as características e as dificuldades do comportamento lúdico propriamente dito, assim como avaliar o efeito da interacção lúdica com crianças normovisuais.

3 - Importância do estudo

A importância que atribuímos a este estudo decorre, em primeiro lugar, do facto, unanimemente aceite, de que a actividade lúdica é, por excelência, a actividade onde se manifesta, de forma clara, a capacidade vital de uma criança.

Partindo do princípio de que a criança cega não pode, pelo facto estrito da cegueira, escapar a esta forma específica de vitalidade, e que a cegueira não é uma condição que exclua, a partida, o princípio - lúdico - do prazer, a importância da compreensão dos comportamentos lúdicos nestas crianças, torna-se, portanto, evidente.

Em segundo lugar, na medida em que a actividade lúdica é geralmente concebida como uma actividade complexa que congrega múltiplos aspectos do desenvolvimento - perceptivo-motores, emocionais, intelectuais, sociais - que atestam a capacidade de um sujeito interagir e comunicar com o mundo circundante, o interesse pelo seu estudo, nas crianças cegas, torna-se igualmente importante como um dos meios de conhecimento do seu desenvolvimento psicológico próprio.

Em terceiro lugar, o interesse que atribuímos a este estudo prende-se com questões de ordem pedagógica na medida em que, parece-nos, a prática da integração pedagógica de crianças deficientes visuais constitui um desafio pedagógico importante para todos aqueles que se encontram envolvidos no processo.

Na verdade, se a filosofia da integração social do deficiente não oferece, actualmente, contestação, a sua implementação prática é ainda bastante problemática, em particular no que se refere à articulação da prática educativa (objectivos e métodos) em presença de crianças com necessidades educativas diferentes, para não dizer, por vezes, aparentemente contraditórias.

Neste sentido, não podemos deixar de apontar algumas destas, contradições ou pseudo-contradições, que se nos impuseram no dia a dia da vida institucional. Por exemplo: em nome de certos princípios de "boa educação" a criança normovisual tende a ser ensinada a "ver sem mexer" (nas coisas e nas pessoas), enquanto a criança cega precisa, pelo contrário, de "mexer para ver" no maior número possível de coisas; o tempo de apropriação pela via visual é mais rápido do que o tempo de apropriação pela via tátil, sonora ou motora, criando necessariamente desfasamentos temporais no ritmo de actividades; a mobilidade espacial precisa, nas crianças cegas, de uma estimulação apropriada enquanto que, nas normovisuais, ela começa, ao nível da idade pré-escolar, a ser organizada e socialmente disciplinada.

Em termos pedagógicos a importância do estudo da actividade lúdica, individual e em interacção, enraiza-se directamente na procura de uma forma de articulação dos procedimentos pedagógicos a adoptar nas situações de integração, articulação essa que, tendo no horizonte a ideia de um "currículo integrado", gostaríamos que o nosso trabalho pudesse ajudar a alicerçar.

4 - Plano do trabalho

O nosso trabalho organiza-se em duas grandes partes que traduzem a nossa investigação teórica e prática sobre o objecto de estudo.

Na I Parte, fizémos, em três capítulos distintos, uma revisão geral da literatura, psicológica e pedagógica, sobre actividade lúdica e cegueira precoce. Os diferentes aspectos salientados nesta revisão da literatura definem, portanto, o enquadramento teórico geral da nossa investigação.

No Capítulo I, definimos, em termos legais, a noção de cegueira e apresentámos os dados da literatura

sobre uma das etiologias da cegueira - a Fibroplasia Retrolenticular - que caracteriza, em exclusividade, a nossa amostra. Ainda neste capítulo procurámos evidenciar as dificuldades do desenvolvimento precoce dos cegos que podem contribuir para a especificidade do comportamento lúdico nestas crianças: passividade, repetitividade e verbalização.

No Capítulo II, procurámos caracterizar a actividade lúdica das crianças cegas à luz da investigação psicológica específica sobre o assunto. Neste capítulo apresentamos, mais detalhadamente, quer os resultados dos trabalhos que fazem a comparação entre a actividade lúdica dos cegos e normovisuais, quer os resultados dos trabalhos que se debruçam sobre a interacção lúdica com adultos e/ou com pares normovisuais.

Finalmente, no Capítulo III, fizémos o levantamento da literatura pedagógica - literatura que, aliás, parece ocupar um lugar mais importante do que o da literatura psicológica sobre o tema. Nesta revisão, evidenciámos - através da referência aos brinquedos e equipamento lúdico, às condições de integração e aos programas educativos - a importância que é atribuída, pelos pedagogos, à actividade lúdica no desenvolvimento da criança cega. Constatámos ainda que, se esta actividade é considerada fundamental na criança deficiente, ela não se exprime espontaneamente e precisa, por isso, de "ser ensinada".

Na II Parte, apresentamos, em quatro capítulos, o nosso próprio estudo de quatro casos de crianças, entre 4 e 6 anos, com cegueira precocemente adquirida, em situação de actividade lúdica, individualmente e com um companheiro normovisual.

No Capítulo IV, formulamos as nossas hipóteses e definimos os objectivos específicos da pesquisa. A formulação das hipóteses assentou na identificação:

- das diferenças, quantitativas e qualitativas, específicas do comportamento lúdico nos cegos em relação

aos normovisuais (por exemplo, fazerem mais jogos de manipulação e jogos simbólicos menos diversificados do que os normovisuais);

- das dificuldades de procedimento, também específicas, desse comportamento lúdico (por exemplo, dificuldades na utilização do espaço ou na utilização da linguagem, recurso a comportamentos estereotipados);

- da maior passividade e dependência das crianças cegas na interacção com os pares.

Os objectivos específicos da nossa investigação fazem com que ela se distinga da maior parte das investigações referidas no Capítulo II na medida em que, para conhecer e especificar as características da actividade lúdica da criança cega procurámos integrar e interrelacionar vários aspectos do comportamento (comportamento postural, espacial, estereotipado e verbal) que se afiguraram estar directamente em jogo na caracterização da actividade lúdica propriamente dita.

No Capítulo V, expômos a nossa metodologia de investigação, a qual se define como uma metodologia mista que visa, por um lado, caracterizar descritivamente o comportamento da criança cega, definindo o seu perfil lúdico individual e, por outro, avaliar o efeito da interacção com um parceiro normovisual nesse perfil lúdico, através da manipulação experimental da variável presença ou ausência do parceiro normovisual. Com base nesta opção metodológica, delineámos a investigação em duas etapas.

Na 1ª etapa, observámos, numa situação controlada de observação, o comportamento individual (3 sessões de observação) e em interacção (1 sessão de observação) de cada uma das quatro crianças da nossa amostra.

Na 2ª etapa, observámos e avaliámos, num momento único (1 sessão de observação), o efeito da interacção no comportamento individual da criança cega, tendo em vista verificar a manutenção de eventuais alterações ou inovações na sua actividade lúdica, após a interacção com o parceiro normovisual.

O material utilizado e a situação de observação foram, tanto quanto possível, definidos e organizados segundo o modelo do "Cantinho da casinha das bonecas", como ocorre nas salas de actividades onde as crianças cegas se integram. A definição da situação de observação segundo estes moldes inscreveu-se no desejo de a aproximar, na medida do possível, da situação natural de sala na qual tínhamos observado e detectado, inicialmente, a sua falta de participação neste contexto específico.

Por outro lado, procurando completar o conhecimento do comportamento lúdico das crianças, recolhemos ainda informações, junto dos seus pais ou encarregados de educação, sobre o seu comportamento lúdico em casa. Para o efeito, elaborámos um **questionário**, que nos serviu de guião de entrevista e que nos permitiu identificar não só os materiais lúdicos de suporte, habitualmente usados pelas crianças em casa, os locais de jogo e os parceiros lúdicos habituais, como também tentar tipificar as suas brincadeiras habituais, pela descrição que os pais fizeram delas.

A amostra de crianças cegas que utilizámos na concretização desta investigação (3 meninos e 1 menina com cegueira precocemente adquirida, em virtude de Fibroplasia Retrolenticular e com idades entre os 4 e os 6 anos) traduz uma representação muito parcial, dos pontos de vista sexual, etário, etiológico e social, da população cega de idade pré-escolar. A amostra de crianças normovisuais definiu-se, em função das nossas hipóteses e objectivos, pelo facto de não apresentar dificuldades de natureza visual e intelectual, por pertencer à mesma sala de integração do parceiro cego e por não manifestar incompatibilidade interactiva em relação ao parceiro cego.

No Capítulo VI, apresentamos e analisamos, para cada sujeito, os resultados da observação e do questionário. Estes resultados permitem-nos quer caracterizar o perfil lúdico individual de cada uma das

quatro crianças e a interacção com o parceiro, quer avaliar o efeito desta interacção. Permitem ainda fazer a comparação destes dados com o comportamento da criança em casa.

O número total de observações efectuadas com cada criança (5 sessões), a diversidade de categorias de análise utilizadas e as próprias características da tradução quantitativa e qualitativa dos resultados, produziram um volume importante de dados, o que, contra a nossa expectativa e desejo, tornou a sua análise uma tarefa morosa e a sua apresentação bastante extensa.

No Capítulo VII, apresentamos, finalmente, a discussão dos resultados que nos permitiu evidenciar, entre outros aspectos, uma **bipartição** e uma **dispersão** do comportamento geral (sobretudo espacial e lúdico) das quatro crianças estudadas. A bipartição do nosso grupo revela-se bastante interessante porque conduz a que, em duas crianças, se tenham obtido resultados semelhantes aos descritos na literatura - pobreza, repetitividade e dominância da actividade manipulatória (identificatória ou funcional) - enquanto nas duas outras, pelo contrário, os resultados atestem um comportamento (lúdico e outros) basicamente semelhante ao das crianças normovisuais.

Salvaguardando a natureza exploratória do nosso estudo, as suas limitações metodológicas e o carácter pontual e limitado das suas conclusões julgamos, contudo, que este estudo apresenta quer um contributo para uma abordagem mais aprofundada e rica da actividade lúdica das crianças cegas, num futuro próximo, quer um contributo para a própria intervenção pedagógica com crianças cegas (e normovisuais) em situação de integração.

I PARTE

**ACTIVIDADE LÚDICA INDIVIDUAL E CEGUEIRA PRECOCE:
REVISÃO DA LITERATURA**

CAP.I - CEGUEIRA E DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

1. - Cegueira e Fibroplasia Retrolenticular (FRL)

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, a cegueira não é uma deficiência visual uniforme e homogênea. A **cegueira total** é relativamente rara (Cfr. ROSA & OCHAÍTA, 1993, p.19) e, entre ela e a **visão normal** existe um contínuo de capacidades de visão que variam em função dos vários aspectos que intervêm na determinação da capacidade visual.

Como referiram ROSA & OCHAÍTA (1993, p.20) esses aspectos são os seguintes: gravidade da perturbação oftalmológica; etiologia da deficiência visual; evolução e prognóstico da doença; momento do aparecimento da perturbação e relação desta com outras perturbações.

A variabilidade destes vários aspectos, e da sua repercussão no comportamento dos sujeitos, levou à necessidade de diferenciar, com rigor, nos estudos sobre o desenvolvimento desta população, as suas características visuais. Esta caracterização exige, neste tipo de estudos, não só uma definição uniforme de cegueira, como ainda que se tenha em conta quer os diferentes tipos de etiologias que a determinam, quer o momento - precoce ou tardio - em que ocorreu a sua confirmação médica, uma vez que estes aspectos são considerados factores determinantes no comportamento dos sujeitos.

Por outro lado, por razões científicas, mas também por razões de ordem social e económica (Cfr. HARRISSON-COVELLO & LAIRY, 1985), tornou-se necessário estabelecer uma **definição legal de cegueira** e tentar determinar o período máximo de visão útil que diferencia

os sujeitos com cegueira precoce dos sujeitos com cegueira tardia.

No entanto, a definição legal de cegueira ainda pode ser variável de país para país. Foi na tentativa de homogeneizar critérios, que a O.M.S. definiu uma classificação geral das deficiências da visão (Cfr. S.N.R., 1989, p.86-92), igualmente adoptada em Portugal, agrupando estas deficiências em função de vários critérios - acuidade visual, campo visual e outros.

No quadro onde se indicam as **categorias da visão** (op. cit., p.87), podemos constatar a sua hierarquização (visão normal, ambliopia e cegueira propriamente dita) em função do grau decrescente do valor numérico da acuidade visual (medida oftalmológica) que as permite distinguir entre si.

Segundo a O.M.S., considera-se que há cegueira quando o valor da acuidade visual (com a melhor correcção possível) for igual ou inferior a 5/100. A partir deste valor, que define legalmente a cegueira, é ainda possível encontrar três sub-categorias de cegueira: cegueira profunda, cegueira quase total e cegueira total.

Na prática, a **cegueira profunda** (também designada por "ambliopia profunda" ou por "cegueira moderada") corresponde à possibilidade de contar dedos a menos de 3 metros de distância; a **cegueira quase total** corresponde à possibilidade de contar dedos até 1 metro (ou menos), ou detectar movimentos das mãos até 5 metros (ou menos), ou ter percepção de luz; finalmente, a **cegueira total** propriamente dita, implica a ausência de percepção de luz e inclui os casos em que haja ausência de um ou dos dois olhos.

O facto de nem sempre se ter tido em conta uma definição rigorosa de cegueira obriga a relativizar os resultados de alguns estudos (Cfr., por ex., HATWELL, 1966; WARREN, 1984) que, visando a população cega, incluíram, nas suas amostras, casos de ambliopia. Na verdade, nos estudos onde esta exigência é respeitada, isto é, nos estudos mais recentes, verificam-se, em

geral, diferenças significativas no comportamento entre sujeitos propriamente cegos e aqueles que dispõem de resíduos visuais (amblíopes). Esta diferenciação dos resultados em função da gravidade da deficiência visual permite, portanto, evidenciar, a importância do mínimo resíduo visual no desempenho da maior parte das condutas e, em especial, nas condutas espaciais.

Por outro lado, a cegueira nem sempre é uma deficiência congénita. O carácter adquirido da cegueira obriga, em especial, a procurar determinar a duração do período com visão útil (parcial ou total) antes da declaração de cegueira propriamente dita.

Com efeito, sobretudo nos estudos sobre o desenvolvimento em condição de cegueira, a duração do período com visão útil é considerada um factor essencial na diferenciação do comportamento dos sujeitos. Exige que se procure estabelecer uma delimitação temporal a partir da qual se possa distinguir o cego precoce do tardio.

Segundo WARREN (1984), esta delimitação temporal ainda não está bem definida e é variável de autor para autor. No entanto, este autor sugeriu que a existência de um período de 12 a 18 meses após o nascimento e antes da ocorrência da cegueira propriamente dita, possa ser considerado um critério aceitável na determinação do sujeito como cego precoce. Embora a existência de alguma visão durante este período possa ter uma influência capital na evolução do comportamento, nomeadamente nas condutas espaciais e na procura de objecto, a privação visual, a partir daí, determina o carácter precoce da cegueira num sujeito.

Finalmente, no que toca os aspectos etiológicos, limitamo-nos a fazer referência a um tipo especial de etiologia da cegueira - a Fibroplasia Retrolenticular ou Fibroplasia Retrolental (FRL) - uma vez que esta etiologia ocupa um lugar especial na literatura sobre cegos e, ao mesmo tempo, a nossa amostra compreende, exclusivamente, casos de crianças cegas com este tipo de etiologia.

Esta etiologia oftalmológica ocupa um lugar especial nos estudos sobre cegos porque tende a ser associada, na literatura, a perturbações várias (mentais e emocionais).

A Fibroplasia Retrolental ou Retinopatia dos prematuros é, como o nome indica, uma doença oftalmológica que se produz em crianças prematuras que foram submetidas, na incubadora, à exposição de elevadas concentrações de oxigénio. Este excesso de oxigénio produz espasmos a nível dos vasos da retina, e leva, frequentemente, mais tarde, ao descolamento da retina. É considerada uma situação praticamente irreversível e, se houver alguma visão útil, os casos de estrabismo e miopia são frequentes (Cfr. ROSA & OCHAITA, 1993, p.36).

Um aspecto que marca significativamente este tipo de doença oftalmológica é o facto de ela ter aparecido associada à utilização generalizada - a partir do final da década de 40 - da incubadora. Não é de estranhar, portanto, que os primeiros trabalhos sobre este tipo de patologia da cegueira datem dos anos 50. Estes estudos procuram, sem sucesso, demonstrar que esta população é afectada, em especial, por perturbações emocionais que a distinguem da restante população cega.

Como referiu WARREN (1984, pp.263-269), os estudos sobre os vários factores (factores de prematuridade, privação sensorial, interacção pais-filho) que pretendiam explicar a incidência de perturbações emocionais em casos de FRL, não foram concludentes. Eles não permitiram distinguir esta população da restante população cega, por outras etiologias.

Na conclusão da revisão e discussão da literatura sobre este assunto, WARREN (1984) afirmou: "*the obvious point should be made that the various factors, either in isolation or in combinations, do not necessarily produce emotional disturbance*". E acrescentou, "*there are many RLF blind people whose physical, cognitive, language, and emotional characteristics are outstanding*" (op.cit., p.269).

Num estudo longitudinal sobre as competências de 35 bebés prematuros, dos quais 13 com FRL, TEPLIN (1987) chamou a atenção para um facto que nos parece muito importante, a saber, a **heterogeneidade de comportamentos** nesta população - como, aliás, provavelmente, em toda a população cega. TEPLIN afirmou que os dados obtidos no seu estudo sobre prematuros, "*illustrate the extreme heterogeneity of this population, and probably are a valid reflector of the wide heterogeneity of the population of blind children in general*" (op.cit., p.112).

Como conclusão interessante e pertinente da sua comunicação, o autor fez ainda um apelo aos colegas médicos sobre a importância fundamental do seu papel na informação do diagnóstico de FRL aos pais. No lugar de se manterem distantes e defensivos, sugeriu-lhes que enfrentassem a situação e tivessem um papel activo, de suporte e informação, junto dos pais, ajudando-os a assimilarem a situação e a lidarem com ela de forma adequada.

Neste sentido, sugeriu que o factor essencial a ter em conta para o bom desenvolvimento da criança cega parece ligar-se, sobretudo, ao papel educativo dos pais e à sua capacidade de responder adequadamente às necessidades do filho cego.

2 - Cegueira e desenvolvimento psicológico. Considerações gerais.

As indicações que acabámos de apresentar tornaram-se mais interessantes quando verificámos, por outro lado, que a questão da determinação do papel da cegueira no funcionamento psicológico do ser humano foi uma questão que deu azo a inúmeros e variados trabalhos de investigação psicológica.

Estes trabalhos permitiram concluir que a **privação sensorial da visão não acarreta, necessariamente, diferenças significativas nas**

capacidades intelectuais e na personalidade destes sujeitos, em comparação com os sujeitos normovisuais (Cfr. HATWELL, 1966).

Com efeito, na revisão sobre os diferentes tipos de investigações efectuadas com sujeitos adultos (com cegueira natural ou provocada), HATWELL (1966) evidenciou que a privação sensorial da visão pode ser substituída e compensada por outras fontes de informação (em especial, táctil e auditiva) e que ela não impede os sujeitos por ela afectados de manifestarem capacidades intelectuais, afectivas e sociais adequadas.

No entanto, como a própria autora assinalou, a cegueira (congénita ou precoce), enquanto privação de uma fonte fundamental de informação, implica dois grandes tipos de dificuldades no desenvolvimento dos sujeitos por ela afectados:

- dificuldade em estabelecer a distância entre o sujeito e o mundo circundante;
- dificuldade em organizar e integrar a percepção e representação do mundo exterior.

Estes dois tipos de dificuldades decorrem, directamente, das características das próprias fontes de informação sensorial - táctil e auditiva - que são as fontes de informação dominantes em condição de cegueira.

Segundo esta e outros autores (por ex., BURLINGHAM, 1961, 1967, 1979; WILLS, 1968; FRAIBERG, 1977; WARREN, 1984; ROSA & OCHAÍTA, 1993) a natureza fragmentária e descontínua dos estímulos tácteis ou sonoros dificulta o acesso à representação do mundo (físico e humano) como uma totalidade organizada e distinta de si próprio. Este facto repercute-se tanto na realização das condutas práticas nos cegos adultos, como no desenvolvimento desse tipo de condutas nas crianças cegas.

Em termos de desenvolvimento psicológico, esta dupla dificuldade implica portanto que seja necessário, aos bebés e crianças cegas, mais tempo para a aquisição destas condutas práticas e das noções básicas a elas

ligadas, do que nas crianças normovisuais. Por esta razão, o desenvolvimento da criança cega, nos primeiros anos de vida e até à adolescência, tende a registar, comparativamente com o das crianças normovisuais, um certo atraso.

Contudo, este "atraso" que, segundo os autores (por ex.: BURLINGHAM, 1967; WILLS, 1968; FRAIBERG, 1977; WARREN, 1984; HATWELL, 1966; OCHAÍTA, 1994; ELOSÚA, 1994), afecta sobretudo as condutas pragmáticas (por ex., marcha, procura de objectos, utilização funcional de objectos, actividade lúdica, resolução de problemas operatórios com material manipulado e de carácter figurativo-espacial) pode não depender, exclusivamente, da falta de visão e dos condicionalismos que ela implica na obtenção de informação.

Como WARREN (1984), entre outros (por. ex. ELOSÚA, 1994), evidenciou, os resultados das várias investigações sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento dos cegos são, por vezes, contraditórios. Em todo o caso, indicam, pelo menos, uma **grande variabilidade e dispersão de resultados** que, como o próprio autor assinalou também, dificultam a construção de uma visão normativa sobre o desenvolvimento em condição de cegueira.

Este facto foi igualmente referido e comentado por HARRISSON-COVELLO & LAIRY (1981, 1985) e levou estas autoras a considerarem que os estudos sobre o desenvolvimento dos cegos falham na medida em que não têm em conta a situação vivida na díade mãe-bébé cego. Segundo estas autoras, será só a partir da compreensão do funcionamento desta díade que se tornará possível explicar esta variação e discrepância de resultados sobre o desenvolvimento em condição de cegueira.

Para estas autoras, a variabilidade e a bipolarização dos resultados obtidos - que tendem a classificar a população cega em "bons" cegos (cegos escolarizáveis) e "maus" cegos (cegos não escolarizáveis e afectados de grandes atrasos ou de psicose) - não é

mais do que o reflexo directo da interacção mãe-bébé (ou criança) cego(a). Defendem que a revelação da cegueira do filho pode desencadear, na mãe, uma "neurose traumática" e que é, justamente, no contexto deste tipo de neurose de carácter actual (em oposição à psiconeurose), que se tem que inscrever a disfunção na díade criada pelo "susto" ou pelo "choque" experimentado pela mãe face à cegueira do filho.

Com efeito, a mãe de um bebé cego pode ficar dominada pelo "choque" provocado pela cegueira do filho e, nesse contexto, pode ser levada a tomar "a cegueira" como seu interlocutor privilegiado, em detrimento da própria comunicação com a criança a partir das suas necessidades pessoais. É neste sentido que as autoras falam numa comunicação "desligada" ("déliée"), isto é, uma comunicação que valoriza e se dirige, apenas, à privação sensorial da visão - procurando compensá-la - e parece esquecer, ou desligar-se, das necessidades de comunicação com o bebé.

Uma das consequências desta centração da comunicação mãe-bébé cego na cegueira é, por exemplo, a estimulação exclusiva das fontes sensoriais remanescentes (audição e tacto), que constitui como que uma tentativa de compensar (ou anular) aquilo que "falta". É esta centração do diálogo mãe-bébé à volta da cegueira, que impede que o diálogo na díade se organize como um diálogo no sentido total do termo.

Como teremos ocasião de referir adiante (Cfr. Cap.III, Conclusão), este tipo de atitude compensatória pode estar igualmente presente na pedagogia geral com deficientes visuais, quando esta procura centrar-se, exclusivamente, na estimulação sensorial substitutiva da visão.

Vemos portanto que, nesta abordagem do problema da cegueira, é a **atitude materna** que parece constituir o factor determinante do desenvolvimento no cego. Do ponto de vista de HARRISSON-COVELLO & LAIRY (1981, 1985) esta atitude poderá explicar, por si só e independentemente da

própria privação sensorial, o processo, normal (quando não há neurose traumática ou quando ela é rapidamente superada) ou gravemente patológico (quando a neurose traumática se instala), do desenvolvimento em condição de cegueira.

Já em 1984, WARREN não parecia alheio a esta questão e comentava, amiúde, quer as dificuldades nas atitudes educativas dos progenitores - rejeição, negação, sobreprotecção, (Cfr. igualmente, BACHELIS, 1961; COHEN, 1966; BRAZELTON & CRAMER, 1993) - quer a tendência à redução na estimulação somatosensorial por parte destes. Consideramos, por outro lado, interessante assinalar que, dez anos mais tarde, este mesmo autor foi levado a abandonar o estudo do desenvolvimento dos cegos numa perspectiva normativa, e a centrar a sua recente revisão da literatura nos casos excepcionais, isto é, naqueles que apresentam ou maior avanço, ou maior atraso, no desenvolvimento.

No prefácio desta recente edição, WARREN (1994) afirmou claramente: *"this analysis and summary of the literature is based on the premise that it is the variation within the population of children with visual impairments that we should be studying, not the norm"* (op.cit., p.IX).

Na mesma linha de WARREN, OCHAÍTA & ROSA (s.d.), ROSA & OCHAÍTA (1993) e OCHAÍTA (1994), ao fazerem a apresentação e revisão de vários trabalhos sobre o desenvolvimento dos cegos, aconselharam toda a prudência na interpretação dos resultados. Assinalaram, frequentemente, ora o facto das crianças estudadas terem sido alvo de atitudes e intervenções educativas adequadas - o que permite concluir que os resultados obtidos decorrem directamente do deficit visual - ora o facto de se dever informar e ensinar os pais das crianças a interpretarem as reacções dos filhos e a lidarem com eles - o que confirma a preocupação constante em prevenir e evitar, pela informação e intervenção directa, situações educativas prejudiciais ao bom desenvolvimento das crianças cegas.

Os resultados dos estudos sobre o desenvolvimento dos cegos obrigaram-nos, portanto, a identificar uma dificuldade que lhes é intrínseca e, aparentemente, inultrapassável: distinguir até que ponto um determinado resultado é fruto exclusivo da privação sensorial ou, pelo contrário, é determinado pelas dificuldades educativas que a própria cegueira cria, em especial, nos progenitores. Desta dificuldade resulta o carácter lacunar do conhecimento sobre os cegos e seu desenvolvimento, assim como a falta de um quadro teórico de referência construído a partir da condição específica da cegueira (WARREN, 1984; DAVIDSON & NESKER SIMMONS, 1984a)

O estudo da actividade lúdica nas crianças cegas não pode ser, obviamente, alheio nem a esta dificuldade nem a esta falta de quadro teórico de referência. Podemos perguntar, a este propósito: é o deficit visual que justifica as dificuldades e as formas específicas de brincar destas crianças? Ou são as condições educativas, em especial, as interacções precoces, que determinam essas dificuldades e essas diferenças? Ou ainda: a partir de que critérios poderemos definir e classificar as actividades lúdicas nas crianças cegas?

3 - Actividade lúdica e desenvolvimento precoce

BRUNER (1984) definiu o jogo infantil através dum conjunto de características e funções que podemos sintetizar do seguinte modo:

- o jogo é uma actividade **auto-motivada** que permite **explorar e inventar**;
- é uma forma de actividade que visa a **obtenção de prazer** (auto-satisfação);
- enquanto actividade auto-motivada, o jogo **projecta o mundo interior** da criança e, nesta medida, **opõe-se à aprendizagem** propriamente dita;

- o jogo é ainda uma actividade que, ao desenvolver-se num "cenário", representa uma "idealização da vida" ao mesmo tempo que prepara para a vida social (Cfr. op.cit., cap.11 e, também, GARVEY, 1977).

Partindo desta definição de carácter geral, consideramos importante destacar dois aspectos fundamentais.

Por um lado, o jogo ou actividade lúdica é entendido como um tipo de actividade que se opõe, básica e fundamentalmente, às actividades de aprendizagem. Neste sentido, o jogo é suposto exprimir, evidenciar e projectar o que é da ordem individual (o mundo interno) e, nessa medida, tem uma faceta criativa e inovadora.

Por outro lado, o jogo ou actividade lúdica, enquanto "encenação" e "idealização da vida", implica e determina, em si próprio, um processo de apropriação da vida social. Neste sentido, o jogo é suposto reproduzir, também, o que é da ordem social, e revela assim, a capacidade do sujeito assimilar o mundo social e colectivo (o mundo externo) que o cerca, conformando-se, através dessa reprodução, às suas regras próprias.

A dupla dimensão - inovação/reprodução ou individual/social - que caracteriza a actividade lúdica nesta acepção, levou alguns autores a considerarem que o jogo infantil constitui, no caso das crianças normovisuais (Cfr., por ex.: FREUD, A., 1968; PIAGET, 1973, 1978; GARVEY, 1977; BRUNER, 1984; ORTEGA, 1991) como no caso das crianças cegas (Cfr., por ex.: TAIT, 1972c, 1972d; PARSONS, 1987; RETTIG, 1994), uma fonte primordial de desenvolvimento global (emocional, cognitivo, linguístico e social) cuja principal característica consiste em traduzir-se por uma forma espontânea de aprendizagem e desenvolvimento.

É, aliás, a partir desta característica de "expressão espontânea e privilegiada de desenvolvimento", que o estudo psicológico do jogo infantil se fundamenta, teoricamente, constituindo, por isso, um dos campos importantes da investigação em Psicologia do

Desenvolvimento em qualquer das suas várias perspectivas teóricas (psicanalítica, cognitiva, psicossocial).

Ora, para que esta actividade se apresente com as características de espontaneidade criativa que a definem, é preciso que se considere que esta característica fundamental releva, antes de mais, duma força/energia vital (ou "pulsional", segundo a designação psicanalítica) - cujas manifestações não resultam, apenas, duma evolução "natural".

Com efeito, na visão psicanalítica do desenvolvimento humano (Cfr. por ex. FREUD, A, 1968; DOLTO, 1977; DAVID, 1977) esta força ou energia pulsional, que determina tanto o desenvolvimento em geral como a própria actividade lúdica, caracteriza-se, antes de mais, pela evolução, por substituição progressiva, dos "objectos" susceptíveis de a satisfazerem. Esta substituição progressiva, que expressa o desenvolvimento psicológico do sujeito, é fruto da interacção com o meio, em especial, o meio humano. Portanto, neste quadro teórico, a evolução dos objectos pulsionais é, fundamentalmente condicionada pela realidade intersíquica e o seu carácter intrapsíquico ou, se se preferir, espontâneo, aparece só posteriormente, em resultado da internalização progressiva dos diferentes objectos pulsionais.

A importância que atribuímos a este comentário sobre a natureza espontânea da actividade lúdica decorre do facto de que este tipo de actividade, considerada actividade natural na criança normovisual, pode não se manifestar, nas crianças cegas - aliás como nas normovisuais com dificuldades ou perturbações de desenvolvimento - com a evidência e espontaneidade que se tende a atribuir-lhe.

Com efeito, na óptica psicanalítica que perfilhamos aqui, esta espontaneidade está, justamente, sujeita às vicissitudes do percurso da evolução pulsional no contexto das interacções humanas precoces, vicissitudes que podem favorecer, ou não, esta

substituição progressiva dos objectos pulsionais que permite a individuação e, simultaneamente, a socialização do sujeito.

Tendo presente o exposto acima sobre o papel da cegueira (enquanto deficit sensorial) e o papel da comunicação na díade mãe-bébé cego no desenvolvimento do cego, somos levados a considerar que a abordagem da actividade lúdica nas crianças cegas exige, também, que se procure compreender se é a condição de cegueira que afecta a espontaneidade lúdica ou, pelo contrário, se o carácter espontâneo e criativo desta actividade depende, em primeiro lugar, das condições intersíquicas em que se gera (ou não) o impulso lúdico e as suas manifestações concretas.

A partir da recensão bibliográfica efectuada por WARREN (1984) em matéria de actividade lúdica nos cegos (Cfr., em particular, "Play", no Cap.III) analisaremos alguns trabalhos (por ex.: SANDLER & WILLS, 1963; SANDLER, 1965; BURLINGHAM, 1961, 1967, 1979; WILLS, 1968, 1970, 1979) que nos ajudam a fazer a ponte entre as dificuldades lúdicas registadas pelas autoras na observação das crianças cegas - nomeadamente, a falta aparente dessa actividade - e a sua explicação em função das características próprias do seu desenvolvimento precoce.

Na verdade, foi justamente a partir das inúmeras dificuldades registadas ao nível lúdico - falta de desejo para brincar, passividade, repetitividade dos jogos, verbalização - que estas psicanalistas foram levadas a sentir a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento específico dos cegos, em especial, nas suas fases precoces.

Aliás foi também com este propósito que criaram, na Hampstead Clinic de Londres (dirigida por Anna FREUD), uma Unidade Educativa (creche e jardim de infância) onde puderam, a par da psicoterapia de algumas crianças cegas, realizar observações directas com bebés e crianças com

esta afecção, assim como acompanhar as suas mães (Cfr. por ex., BURLINGHAM, 1961, 1979).

Partindo do princípio que, no quadro da teoria psicanalítica, o jogo mantém uma íntima articulação entre as forças pulsionais (ao nível do Id) e o processo de controle do sujeito (ao nível do Ego) na relação com o mundo circundante, as autoras consideraram que é na análise da tarefa de organização e canalização, ao nível do Ego, dos impulsos do Id, que se poderá encontrar a explicação para as dificuldades específicas detectadas na actividade lúdica das crianças cegas.

Com efeito, na interpretação destas autoras, as formas específicas que assume o processo de controle, pelo Ego, do meio - formas de controle que o jogo atesta - remontam às fases precoces do desenvolvimento e devem, portanto, ser explicadas a partir daí.

Ora, segundo estas autoras, a evolução precoce dos cegos defronta-se com três tipos distintos de dificuldades: dificuldade em interessar-se pelo mundo físico; dificuldade em internalizar o objecto de amor e em aceder à sua representação; dificuldade em encontrar o objecto de amor adequado às suas necessidades.

No que diz respeito ao primeiro tipo de dificuldades, verifica-se, com efeito, que, sensivelmente a partir do terceiro ou quarto mês, quando os bebés normovisuais se começam a interessar por descobrir e explorar novas fontes (externas) de estimulação, o bebé cego defronta-se, pelo contrário, em virtude do deficit visual, com a dificuldade em "procurar" (com os olhos e com as mãos) e "localizar" essas fontes exteriores de interesse.

Na verdade, na falta de interesse pelos estímulos externos do meio, o bebé cego vê-se sobretudo confinado a centrar o seu interesse no próprio corpo e a prolongar as satisfações, em especial as de natureza oral.

Esta dificuldade, de ordem primitiva, em voltar-se para o mundo externo - que parece relevar, exclusivamente, do próprio deficit visual - explica,

segundo SANDLER (1965), a divergência entre a evolução do Eu nos bebês cegos e nos normovisuais. Esta divergência situa-se, segundo a autora, na passagem da fase oral passiva (contactar e agarrar pela boca) - idêntica nos dois tipos de bebês - para a fase oral activa (contactar e agarrar pelos olhos e com as mãos). A persistência na fase oral passiva explica, por um lado, o papel dominante da exploração bucal nos cegos (mesmo em idades avançadas) e, por outro, o atraso registado na aquisição das condutas de procura e exploração dos objectos inanimados, que constitui uma das características fundamentais do seu desenvolvimento precoce (Cfr., por ex.: FRAIBERG, 1977; GERHARDT, 1982; WARREN, 1984; BIGELOW; 1987; ROSA & OCHAÍTA, 1993) e que vai limitar e condicionar, posteriormente, a actividade lúdica com os objectos.

No quadro do deficit visual congénito ou precoce, o apelo dos objectos ou o apelo da realidade física (externa) fica limitado aos estímulos externos de natureza sonora ou táctil (ou outros - gustativos e olfactivos - menos identificados e estudados) os quais vão constituir a fonte privilegiada da sua organização perceptiva. Ora, a natureza fragmentária e descontínua deste tipo de estímulos não é só menos atractiva como vai imprimir, na falta da função integradora da visão, características específicas à organização perceptiva da realidade.

Com efeito, o bebé cego vai experimentar grande dificuldade em ligar e coordenar as suas diferentes percepções da realidade - tácteis, sonoras, gustativas e olfactivas - assim como em integrar essas percepções diversificadas numa representação unificada da mesma. Esta dificuldade de integração da representação do mundo aplica-se tanto ao objecto materno como aos objectos inanimados (Cfr. FRAIBERG, 1977; BIGELOW, 1987) e decorre, mais uma vez, do próprio deficit visual.

Ora se FRAIBERG (1977) demonstrou que o processo de reconhecimento e identificação dos objectos físicos, como do objecto libidinal, segue o mesmo caminho (as

mesmas etapas) nos bebês com e sem visão, o facto é que esse processo de evolução é, no bebé cego, não só mais lento - o que explica, por exemplo, a aquisição mais tardia das noções de objecto - como mais "pobre".

No que se refere à internalização do objecto materno, SANDLER & WILLS (1963) afirmaram que "*...the blind baby's inner representation of his mother will lack the qualities of organisation and continuity provided by sight. It will be based on cues provided by sound, touch, smell and taste, and these provide much less of the "double simultaneous stimulation" which occurs when sight is present*" (op.cit., p.9).

Esta dificuldade em internalizar o objecto de amor não se enraíza, contudo, na falta de interesse pelo mundo humano - como será o caso das dificuldades de acesso aos objectos físicos - mas, no facto de que o bebé cego precisa duma relação de dependência muito estreita e prolongada com o objecto materno - relação que se deve caracterizar, em si própria, por uma forma muito específica de dependência.

Com efeito, a mãe tem não só de garantir a satisfação das necessidades do bebé (ou da criança) como, para além disso, ela tem de constituir-se como um **elo permanente de ligação com o mundo inanimado**. Se podemos dizer que este duplo aspecto é, de certa forma, inerente à função materna em geral, em condição de cegueira do bebé, esta função materna vê-se reforçada e prolongada em comparação com a função materna face ao bebé normovisual.

No caso dos bebês cegos, as mães (ou substitutos) terão que assumir, por assim dizer, a função visual que falta à criança, fornecendo um "feed-back" constante da realidade (SANDLER & WILLS, 1963) e efectuando, como intermediárias e intérpretes, a integração de experiências diversificadas num todo coerente, susceptível de favorecer a construção e representação do mundo circundante.

É justamente no exercício desta função materna na relação mãe-bébé cego, ou adulto-criança-cega, que as psicanalistas citadas situam uma terceira dificuldade com

que a criança cega se pode deparar no decurso do seu desenvolvimento: a dificuldade em encontrar o objecto de amor adequado às suas necessidades.

Com efeito, a cegueira do filho pode criar, no processo interactivo mãe-bébé, uma série de mal-entendidos susceptíveis de formarem como que um ciclo vicioso. Por um lado, a falta de interesse do bebé pelo mundo que o cerca, ou a incapacidade para identificar as respostas do bebé aos cuidados maternos, pode levar as mães a abandonar o seu zelo amoroso restringindo-o aos cuidados essenciais ou supletivos. Por outro lado, esta falta de contactos corporais (SANDLER & WILLS, 1963) ou de estimulação somatosensorial (Cfr. WARREN, 1984), conduz, por sua vez, a que o bebé se centre em actividades primitivas de carácter corporal (BURLINGHAM, 1961; SANDLER & WILLS, 1963), não progredindo, em consequência, na orientação dos seus interesses para o mundo exterior.

A privação visual, congénita ou precoce, parece caracterizar-se, à partida, por implicar dificuldades profundas ao nível do estabelecimento da relação com o mundo físico e humano. Esta condição inicial de partida cria, em consequência, exigências específicas por parte de quem cuida da criança. Satisfazer o bebé nas suas necessidades, tratar bem dele, acarinhá-lo, não é suficiente. As tarefas maternas habituais têm não só que ser reforçadas como também enquadradas numa atitude específica que mantenha um **contacto permanente** (corporal e verbal) da criança com o mundo.

É neste sentido que SANDLER & WILLS (1963) afirmaram, por exemplo, que *"it seems probable that the cathexis and the understanding of the world outside goes via the mother to a far greater extent than in the sighted child, and continues thus for a longer time"* (op.cit, p.9).

Convém notar, no entanto que, segundo FRAIBERG (1977), o facto da atitude materna adequada poder não se revelar espontaneamente não permite afirmar, sem mais, que a mãe não é capaz de ser uma mãe suficientemente boa.

Segundo esta autora, a mãe corre, de facto, o risco de se ver confrontada com uma certa decepção perante o filho, apesar dos seus esforços. Ela pode, na verdade, ao confrontar-se com a falta de respostas por parte do filho, ser levada a considerar-se preterida e rejeitada por ele (Cfr. FRAIBERG, 1977, em especial, caso de Toni).

A interpretação dada por FRAIBERG ao funcionamento da díade coincide com a de HARRISSON-COVELLO & LAIRY (1981, 1985) na medida em que afasta a hipótese da psiconeurose da mãe como explicação das dificuldades interactivas precoces. Ela não faz, no entanto, referência à neurose traumática que, segundo estas autoras, constitui o problema básico do desenvolvimento em condição de cegueira.

O facto é que esta necessidade constante e premente de contacto, físico e/ou verbal, por parte da criança cega, nem sempre é entendida e, conseqüentemente, correspondida. Na falta desses contactos específicos, fonte predominante de ligação e interesse pelo mundo, a criança regride, invariavelmente, ao seu próprio mundo, tendendo a adoptar modos primitivos de funcionamento.

São, portanto, estas três dificuldades de base - apelo do mundo físico, internalização do objecto de amor e objecto de amor adequado - que marcam a condição de cegueira, congénita ou precoce, e que vão determinar, segundo as psicanalistas da Hampstead Clinic, a especificidade do desenvolvimento dos bebés e crianças cegas. É também a partir dessa tríade de dificuldades de base que se poderão identificar e explicar as características do comportamento de bebés e crianças cegas assim como as suas manifestações ao nível lúdico.

Procurando sintetizar essas características, seleccionámos três palavras que, por poderem congregar vários aspectos do comportamento dos bebés e crianças cegas, nos permitem fazer uma descrição condensada do desenvolvimento precoce e da sua ligação com a actividade lúdica que aqui nos ocupa. Essas três palavras-

características são: passividade, repetitividade e verbalização.

3.1 - Passividade

A passividade pode ser entendida tanto no sentido de inércia geral, como no sentido concreto de imobilidade ou ainda de falta de capacidade para se exprimir pela acção ou pelos gestos. Ora a passividade, entendida neste sentido amplo e diversificado, enraíza-se quer na dependência do bebé ou da criança cega em relação aos estímulos sonoros - que exigem, justamente, uma certa concentração contraditória com a mobilidade (BURLINGHAM, 1979) - quer nas primeiras experiências de locomoção e circulação autónoma que se tornam, geralmente, experiências dolorosas e frustrantes (BURLINGHAM, 1961; WILLS, 1968), quer ainda na dependência fundamental em que a criança cega se encontra face ao adulto.

Podemos dizer, portanto, que a criança pequena pode preferir estar parada a ouvir (os ruídos do meio, as vozes humanas ou o que se passa à sua volta) ou a produzir barulhos. Neste sentido, tende a inibir o investimento das actividades musculares que vão caracterizar a evolução na fase oral activa ou na fase anal propriamente dita, onde este tipo de investimento é dominante ("toddlers").

A inibição ou as dificuldades características do andar (por ex. pequenos passos, passos arrastados, andar em círculo) e dos seus derivados (por ex. correr sem sair do lugar, não conseguir pular - Cfr. BURLINGHAM, 1961) são exemplos significativos do receio e insegurança associados às actividades que implicam o envolvimento da musculatura.

Assim, o carácter gratificante e seguro da escuta parece impôr-se face ao carácter perigoso e ameaçador da acção e locomoção autónomas e das primeiras explorações efectivas do meio. No entanto, convém sublinhar, que o

prazer do movimento e da mobilidade não estão, a priori, afectados. Eles podem ser inibidos pelo carácter doloroso das primeiras experiências de exploração e reforçados, além disso, pela própria atitude dos adultos, que procuram prevenir e evitar a frustração desencadeada pela mobilidade livre.

A passividade e imobilidade da criança cega não se enraízam, portanto, em dificuldades específicas do desenvolvimento motor mas, sobretudo, neste conflito entre prazer e desprazer, ou entre segurança e insegurança.

É também neste contexto que se pode inscrever a tendência ao investimento do corpo próprio, em detrimento do investimento do mundo exterior, que se associa, geralmente, à passividade, e que marca, de forma significativa, a conduta infantil em condição de cegueira. No lugar de se lançar no movimento para o mundo circundante, a criança como que se enreda em vários tipos de movimentos corporais auto-centrados (por ex.: abanar o tronco, abanar a cabeça, abanar os membros superiores, girar o corpo sobre si próprio, etc.) que retêm e inibem a sua relação com a realidade.

Finalmente, o receio e insegurança gerados pela frustração nas condutas de motilidade reforçam, por sua vez, a dependência ao adulto. BURLINGHAM (1961) comenta, a este propósito, que as crianças cegas tomam, desde muito cedo, consciência da sua dependência, em virtude da cegueira, e, nesta medida, acabam por se tornar muito complacentes com o manejo e manipulação que os adultos utilizam com elas. Segundo a autora, este facto não decorre da ausência de desejo de independência ou de auto-afirmação, mas do facto de as crianças se aperceberem que certas tarefas podem ser realizadas de maneira expedita e fácil por outros (por. ex., apanhar os objectos que caem ao chão, ir ao encontro do que quer e que está longe ou ainda alimentar-se sozinha - Cfr. WILLS, 1970), o que as coloca na situação complicada de não poder comportar-se como eles.

No entanto, como também assinalou BURLINGHAM (1961), esta atitude complacente não é pacífica: encerra uma certa raiva ("anger"), o que conduz a um outro aspecto característico do comportamento destas crianças, isto é, às dificuldades no manejo da agressividade (repressão, falta de expressão e medo da agressividade - Cfr. BURLINGHAM, 1961, 1979; WILLS, 1970) dificuldades que completam o quadro geral da sua passividade característica.

3.2 - Repetitividade

Outro traço característico da conduta infantil em condição de cegueira é a repetitividade. Esta repetitividade, que se associa e como que complementa as formas de passividade que acabamos de indicar, pode ser entendida tanto no sentido estrito de **comportamentos de carácter repetitivo e estereotipado**, como num sentido mais amplo de **rotina**.

Num sentido como noutro, a repetitividade parece enraizar-se, como a passividade, na procura de resolver o conflito entre prazer - naquilo que é seguro - e desprazer - face ao estranho, diferente, inseguro.

Na verdade, é na tentativa de conservar o que é da ordem familiar e, por isso, seguro e gratificante, contra o que é da ordem do desconhecido e cria insegurança e desprazer, que estas crianças tendem a mostrar quer uma grande **resistência em mudar** a situação em que se encontram (por ex., resistência em mudar de actividade e de local, ou em abandonar um determinado objecto - Cfr. WILLS, 1968, 1970), quer **medos e receios** em tocar e mexer em certos objectos (WILLS, 1968) quer, sobretudo, uma tendência a fixarem-se em certos **comportamentos estereotipados** (BURLINGHAM, 1961; WILLS, 1968, 1970).

No entanto, convém assinalar que a repetitividade é uma característica fundamental da aprendizagem infantil

em condições normais (Cfr. por ex. Teoria Piagetiana do Desenvolvimento), e que, além disso, os comportamentos de carácter estereotipado não são, necessária e exclusivamente, específicos das crianças cegas (CANTAVELLA e al., 1992).

Na verdade, o que parece acontecer, em condição de cegueira, é que *"el niño ciego necessita, en general, dedicar más tiempo a las repeticiones que el vidente, al no tener la ayuda correctora de la visión"* (CANTAVELLA e al., 1992, p.22). Neste contexto, o problema da repetitividade do comportamento só se coloca a partir do momento em que este se pode tornar excessivo e prolongado e, nessa medida, assinalar um entrave na progressão do próprio desenvolvimento (Cfr. também, WILLS, 1970).

Ao procurarem fazer o estudo estatístico das estereotipias nas crianças cegas de idade pré-escolar, CANTAVELLA e al. (1992) apresentaram uma classificação apurada e sistemática das estereotipias motoras e verbais, a qual distingue cinco categorias diferentes de estereotipias (estereotipias de desenvolvimento normal; movimentos parasitários estereotipados; comportamentos estereotipados de carácter social; estereotipias em forma de tiques, em forma de hábitos motores - blindismos e outros - e em forma de hábitos verbais; autossensorialidade).

Esta classificação em cinco categorias define múltiplas formas de estereotipias motoras e verbais, e aponta, também, o seu carácter, mais ou menos passageiro (evolutivo) ou perdurável, que pode fazer com que uma determinada estereotipia seja normal num determinado momento da evolução dum sujeito cego mas se possa tornar, pela sua persistência no processo evolutivo, um sinal patológico. Estes autores explicaram o processo de aparecimento e estabelecimento das estereotipias do seguinte modo:

"...a veces, una conducta que en un momento dado pareció producirse por casualidad se convierte en un hábito motor, pudiendo hacer de objeto de transición en un marco de conflictos familiares

que sustrae la atención hacia el niño, sobre todo cuando él espera una respuesta de los demás. Si esta respuesta no se da, o no es concordante, el niño ciego se abstrae de la realidad y se sumerge en movimientos rítmicos creados y mantenidos por él. En el desarrollo, el traspaso al ámbito motor de los afectos, conflictos emocionales y tensiones psíquicas es una expresión de la tendencia del niño a manifestar a través de su cuerpo, a somatizar la vida emocional ante los escasos recursos mentales que posee para concienciar y canalizar el conflicto u oponer defensas más adecuadas. Al ir haciéndose el niño mayor, los núcleos psicóticos latentes pueden pasar a formar parte de un proceso patológico mucho más severo" (op. cit., p.23, sublinhado nosso).

Ora este processo patológico severo vai dar directamente origem à **autosensorialidade**, última categoria da classificação apresentada por CANTAVELLA e al. (1992), a qual se traduz por condutas de carácter autístico que implicam "la puesta en marcha de defensas organizadas, utilizando mecanismos muy primitivos de disociación, disociación como negación de una realidad dolorosa para el niño ciego. Aquí la estereotipia tiene como función producir un aislamiento completo de la realidad del mundo externo, en un intento de negarlo porque el mundo subjetivo del niño es vivido de forma agresiva y persecutoria y proyectado al entorno" (op.cit., p.28).

Se seguimos tão à letra estes autores, foi porque nos pareceu que através das suas palavras poderíamos transmitir melhor o carácter problemático de que se pode revestir a repetitividade nas crianças cegas. De resto, a referência a este aspecto apresenta-se com muita frequência na literatura sobre cegueira (Cfr. por ex. WARREN, 1984, em especial, "Stereotypic Behaviors", pp.26-32) sob o título genérico de "blindismos" que, na classificação de CANTAVELLA e al.(1992) constituem, pelo contrário, uma categoria restrita e bem definida como indicaremos adiante (Cfr. Cap. V, 4).

Na verdade, a importância que é atribuída a estes comportamentos estereotipados - que se situam na linha da repetitividade geral de que vimos falando - inscreve-se,

em última instância, no equilíbrio frágil entre normal e patológico que parece caracterizar o próprio desenvolvimento em condição de cegueira.

Como FRAIBERG (1977) assinalou, o quadro clínico apresentado pelas 27 crianças do seu estudo - quadro de carácter bastante uniforme e dominado ou por condutas semelhantes às dos autistas normovisuais ("oscilación", "balanceo", "mutismo", "habla ecológica"), ou por "motilidad estereotipada" e "amaneramientos idiosincrásicos", mas com um mínimo de capacidade de comunicação (op. cit. p.21) - releva, necessariamente, de um problema de interrupção do desenvolvimento em virtude de estimulação insuficiente e/ou inadequada durante o desenvolvimento precoce.

BURLINGHAM (1961), pelo seu lado, ao referir-se aos blindismos (sentido genérico) considera que *"it is difficult to say how far these rhythmic activities merely substitute for the more normal muscular activities and discharge of aggression which the children lack, and how far they have the full value of autoerotic manifestations. They certainly share with the autoerotic manifestations a persistence which wins over all the parent's efforts at restraint"* (op. cit., p.123).

Portanto, a repetitividade, normal e fundamental na conduta infantil, pode, em condição de cegueira, resvalar fácil e rapidamente para comportamentos estereotipados que, a fixarem-se, se podem tornar muito difíceis de superar ou anular.

3.3 - Verbalização

A caracterização sintética das dificuldades do desenvolvimento precoce dos cegos não estaria completa se não fizéssemos ainda uma breve alusão à verbalização. Com efeito, esta característica não só completa como reforça os aspectos de passividade e repetitividade do comportamento das crianças cegas e, por essa razão,

imprime-lhe um cunho específico e, muitas vezes, incompreensível.

Se não parecem registrar-se, em termos gerais, atrasos significativos no desenvolvimento das vocalizações e do vocabulário nos cegos (BURLINGHAM, 1961; WARREN, 1984; OCHAÍTA, 1994; ELOSÚA, 1994) - ao contrário do que acontece nas condutas de carácter pragmático referidas acima - o facto é que a utilização da linguagem na comunicação se reveste, nestas crianças, de características peculiares.

Por um lado, observa-se a utilização de **mais palavras**, que procuram substituir a falta de informações visuais (BURLINGHAM, 1961; WILLS, 1979; OCHAÍTA, 1994); por outro lado, a utilização de certas palavras ou com sentidos diferentes, ou com menos sentido do que para os normovisuais (BURLINGHAM, 1961). Esta última característica diz respeito, sobretudo, à utilização de termos de carácter visual (por ex. cor, luz, forma) e costuma ser designada pelo termo genérico de **verbalismos** (WARREN, 1984).

Esta dupla característica da verbalização nos cegos revela, em última instância, as **dificuldades de articulação e de inserção das palavras na comunicação**.

As **dificuldades de articulação** dizem respeito à articulação dos sentidos das palavras que remetem para dois mundos diferentes (BURLINGHAM, 1979): o mundo da linguagem socializada - de carácter normovisual - e o mundo das fantasias e impressões pessoais - de carácter egocêntrico (OCHAÍTA, 1994). Segundo BURLINGHAM (1979) e WILLS (1979), o aparecimento e prolongamento da linguagem de papagaio ("parroting") ou linguagem ecolálica (WILLS, 1979) deve-se a esta dificuldade de articulação de sentidos e traduz o esforço da criança cega para compreender e controlar a realidade "ouvida". Neste contexto, *"the blind child who learns the mother's language takes an easy way out; that is, he appears to acquire understanding while in reality he acquires only words"* (BURLINGHAM, 1979, p.136).

A partir daqui, torna-se fácil compreender a tendência não só a reproduzir sons e palavras (ecolália), como se de objectos sonoros se tratasse, como a extensão desta reprodução ao tom das vozes ou à entoação dada às palavras e/ou frases (SANDLER & WILLS, 1963; Cfr. também, o exemplo de URWIN citado por OCHAÍTA, 1994).

Esta utilização repetitiva, rotineira e dissociada da linguagem exprime, por outro lado, a dificuldade de inserção das palavras no processo de comunicação com os outros (WILLS, 1979; OCHAÍTA, 1994), isto é, a dificuldade em diferenciar o sujeito e a alternância dos sujeitos na interacção verbal. Esta dificuldade explica quer a tendência a utilizar termos no passado (WILLS, 1979), quer o atraso na aquisição das formas deíticas (os pronomes pessoais "eu", "tu" e "me"-Cfr. FRAIBERG, 1977) - formas linguísticas que melhor demarcam a diferenciação dos sujeitos na comunicação. Estes dois aspectos são um dos sinais mais significativos desta dificuldade em estabelecer a interacção verbal nas crianças cegas.

Conclusão

Após este capítulo introdutório que nos permitiu caracterizar, sintética e globalmente, através de três palavras chave, o desenvolvimento precoce dos cegos, as questões que se nos colocam e que nos parecem fundamentais para a abordagem da actividade lúdica são as seguintes: estes traços gerais, aparentemente característicos do desenvolvimento em condição de cegueira são factos intransponíveis? Como é que, nestas circunstâncias, se pode falar de actividade lúdica espontânea quando, precisamente, qualquer das três características apontadas parece opor-se mais ou menos directamente à própria possibilidade de actividade lúdica?

Na verdade, apesar dos aspectos desfavoráveis da panorâmica traçada, constatámos também que quer BURLINGHAM (1979), quer, sobretudo, WILLS (1968) apontaram, entre os inúmeros exemplos que são dados para ilustrar a especificidade do desenvolvimento em condição de cegueira, alguns casos que tendem a contrariar esta visão pessimista, ou mesmo a sair completamente fora deste quadro descritivo. Se esses exemplos podem, só por si, comprometer esta caracterização geral, e se as características apontadas parecem ser de carácter transitório e evolutivo (WILLS, 1979), é novamente na interpretação de HARRISSON-COVELLO & LAIRY (1981) que nos apoiamos quando nos interrogamos sobre a passividade das crianças cegas - passividade que parece impôr-se como o traço fundamental.

Com efeito, HARRISSON-COVELLO & LAIRY (1981) são categóricas quando afirmam:

"...l'inertie n'est pas un signe de la cécité. Nous avons vu nombre d'enfants aveugles complets, d'emblée très actifs. L'inertie que l'on constate chez un enfant aveugle, c'est l'impossibilité de transgresser l'interdit, liée à la névrose traumatique de la mère, interdit de toucher, de bouger, de manipuler, de connaître, d'entendre, de dire. L'inertie, pensons-nous, prend son origine dans un interdit, de même que le blocage de l'intelligence et la non-sollicitation de l'entourage". E acrescentam: *"l'absence d'inertie chez l'enfant aveugle n'est pas la conséquence de la quantité des stimulations fournies à l'enfant, mais de cette qualité d'être restées déliées dans le comportement maternel"* (op.cit. pp.36-37).

O confronto das interpretações sobre a passividade e inércia características dos cegos parece-nos merecer especial atenção. Do esclarecimento cabal destas interpretações poderá depender, em última instância, a própria compreensão da evolução em condição de cegueira.

Consideramos que estas interpretações devem constituir, necessariamente, uma referência fundamental na caracterização e compreensão da actividade lúdica

espontânea das crianças cegas - mais concretamente, neste trabalho, crianças de idade pré-escolar. Isso exige, pelo menos, que procuremos ter uma atenção muito especial para os comportamentos concretos onde, em situação lúdica, melhor se manifesta a passividade/inércia, ou a ausência dela, isto é, do nosso ponto de vista, os comportamentos espaciais e posturais dos sujeitos, sem esquecer, todavia, os aspectos da repetitividade e da verbalização que lhe estão tão intimamente associados.

CAP.II - ESTUDOS SOBRE ACTIVIDADE LÚDICA NAS CRIANÇAS CEGAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo apresentamos os trabalhos de investigação sobre actividade lúdica nas crianças cegas de idade pré-escolar. A apresentação desses trabalhos faz-se segundo critérios que se prendem, essencialmente, com o tipo de objectivos nele propostos e procura, tanto quanto possível, seguir a ordem cronológica da sua publicação.

Os trabalhos, identificados e consultados, sobre este tema, dividem-se, em função dos seus objectivos, em dois tipos :

1 - Os trabalhos de natureza comparada que procuram diferenciar a actividade lúdica de crianças cegas por comparação com a de crianças normovisuais. Estes trabalhos evidenciam, essencialmente, as características e os tipos de actividades lúdicas e brinquedos mais frequentes nos dois grupos.

2 - Os trabalhos de natureza psicossocial que procuram caracterizar as interacções lúdicas e determinar o papel da interacção, com o adulto ou com pares normovisuais, na expressão e desenvolvimento dos jogos nas crianças cegas.

Por termos constatado que em qualquer destes dois tipos de trabalhos se apresentavam, também, indicações quer sobre a evolução lúdica, quer sobre os factores de desenvolvimento lúdico nas crianças cegas, julgámos pertinente e necessário agrupar esses dados num ponto à parte, que completa esta apresentação das investigações específicas sobre actividade lúdica em condição de cegueira.

1 --Estudos comparados sobre actividade lúdica nas crianças cegas e normovisuais

1.1 - Estudos enquadrados pela teoria psicanalítica

1.1.1 - As observações na Hampstead Clinic

SANDLER & WILLS (1963), BURLINGHAM (1967), WILLS (1968), foram unânimes quando afirmaram que parece existir nas crianças cegas, por comparação com as crianças normovisuais, uma "ausência de sinais de desejo de brincar" (BURLINGHAM, 1967, p.187) ou que, de uma forma generalizada, as actividades lúdicas destas crianças são pobres e repetitivas. Estas constatações coincidem, de forma surpreendente - surpreendente pelo tempo que as separa e pelas condições em que foram efectuadas - com as nossas próprias observações iniciais no contexto dum Jardim de Infância com integração de crianças cegas. BURLINGHAM (1967) referiu ainda que: *"one of the problems that occurs in the care of young blind children is how to find suitable occupations and appropriate toys for them. Both mothers and nursery school teachers of such children are continually at a loss as to how to interest them"* (op. cit.p.187).

Tendo presente o conjunto de observações efectuadas no contexto da unidade educativa (creche; jardim de infância) da Hampstead Clinic de Londres, as autoras caracterizaram a actividade lúdica das crianças cegas do seguinte modo:

- pobreza e indiferenciação dos jogos;
- repetitividade dos jogos;
- falta de imaginação e inovação;
- desinteresse pelos brinquedos e objectos inanimados do mundo circundante;

- interesse predominante pelo contacto físico e verbal com os adultos;

- necessidade constante de estimulação e suporte das actividades lúdicas, por parte dos adultos, sem os quais as crianças tendiam a abandonar a actividade e a centrar-se em jogos estereotipadas com o próprio corpo.

No quadro desta caracterização de ordem geral, puderam ainda identificar certos "jogos típicos" (BURLINGHAM, 1967), e aprofundar a análise dos jogos simbólicos desenvolvidos por estas crianças (WILLS, 1968, 1979).

Com efeito, BURLINGHAM (1967) apontou cinco tipos de jogos que se apresentavam, com frequência, na observação dos bebés e crianças cegas: "jogos corporais"; "jogos sonoros" e "jogos de palavras"; "jogos com portas"; "jogos de tarefas de adultos" e "jogos destrutivos".

Segundo esta autora, a observação de bebés cegos permitiu constatar, em primeiro lugar, a importância dos "jogos corporais" entendidos num duplo sentido. Por um lado os "jogos com o corpo materno" os quais se prolongam, nos bebés cegos, por muito mais tempo do que nos normovisuais e tendem a ocupar, quando devidamente tolerados e reconhecidos, um lugar preponderante, face ao interesse pelo mundo dos objectos inanimados.

Por outro lado, os "jogos com o próprio corpo" que constituem uma fonte inestimável de satisfação a qual nem sempre é bem entendida e interpretada pelas mães. Com efeito, BURLINGHAM (1967) observou que, na altura em que os bebés normovisuais começam a brincar com as mãos (sensivelmente a partir do 3º mês), os bebés cegos preferiam brincar com os pés e com as pernas, agitando-os e batendo com eles contra as grades da cama. Este tipo de jogos motores espontâneos, que produzem, ao mesmo tempo, ruídos e tensão muscular, devem, portanto, ser encorajados e apoiados pelas mães no diálogo corporal com os seus filhos. No entanto, como também observou, as mães tendiam a preterir este tipo de jogos em detrimento da

introdução, algo extemporânea, de objectos para agarrar e manusear.

A este propósito evidenciou ainda, contra as expectativas criadas pela observação da imobilidade e passividade das crianças de idade pré-escolar, o elevado grau de prazer que este tipo de jogos corporais representa para o bebé cego.

Do ponto de vista da autora, estas características não são senão o resultado dos inúmeros obstáculos e vicissitudes do desenvolvimento dos cegos durante o primeiro ano de vida, como referimos no capítulo anterior. Se este desenvolvimento for devidamente acompanhado e estimulado, isto é, se forem criadas as condições necessárias ao sentimento de segurança, as crianças cegas poderão continuar a manifestar satisfação nos jogos de movimentos mais complexos e de carácter espacial. Neste contexto, BURLINGHAM (1967) sugeriu que as crianças cegas podiam obter grande satisfação em todo o tipo de jogos motores desde o saltar (por ex., trampolim ou degraus) ao correr, e destes até à utilização adequada de triciclo ou ainda à execução colectiva de jogos de "corrida e contorno de obstáculos".

O segundo tipo de jogos identificado, pela autora, como típico dos bebés e crianças cegas, são os "jogos sonoros". Com efeito observou também que, desde muito cedo, os sons e ruídos do mundo circundante se tornam interessantes para o bebé cego, sobretudo quando associados às actividades maternas e acompanhados pela sua voz. A partir do momento em que os bebés cegos começam a agarrar e segurar objectos, eles dão início aos "jogos de produção de ruídos" que vão imprimir, ao seu manuseio de objectos, características próprias (empurrar; arranhar; bater; martelar contra diferentes superfícies).

Ora este tipo de jogos tende a prolongar-se e, nessa medida, tende a afasta a criança cega da utilização dos brinquedos e objectos segundo a forma que lhes é adequada. Neste contexto, quando a criança normovisual

começa, por volta dos 2 anos, a imitar gestos e acções com os objectos, a criança cega da mesma idade detém-se, sobretudo, na imitação e reprodução incansável dos barulhos produzidos por eles.

Por outro lado, ainda segundo BURLINGHAM (1967), o prolongamento deste tipo de jogos vai interferir com o próprio desenvolvimento da linguagem na medida em que as "vocalizações", sem fins de comunicação, se prolongam também e tendem a sobrepor-se à comunicação verbal propriamente dita. É neste contexto que tanto BURLINGHAM (1967) como WILLS (1968, 1979) situam ainda os "jogos de repetição de palavras" os quais aparecem frequentemente, mesmo quando a criança já é capaz de comunicar verbalmente (Cfr., por ex., o caso de Cynthia, in WILLS, 1979)

O terceiro tipo de jogos observado por BURLINGHAM (1967) diz respeito ao manejo incansável e repetitivo das portas. Com efeito, a autora observou que as crianças cegas do Jardim de Infância, quando não contrariadas, passavam a maior parte do seu tempo à volta das portas: abrir e fechar; bater com elas e abaná-las; sair e voltar a entrar e a repetir todos estes movimentos sem darem sinal de saturação. A observação deste tipo de jogo levou a autora a evidenciar as características apelativas deste "brinquedo" fora do comum: *"what the door offers is obviously a combined exercise in muscular control, mastery, touch, and noise"*. E acrescenta: *"in addition to the use of the senses, there is also the turning from passive into active, since the child is here leaving and returning instead of being left and returned to"* (op.cit., p.195).

BURLINGHAM (1967) evidenciou também, em oposição ao desinteresse e falta de significado dos brinquedos miniatura, o elevado grau de empenho e satisfação das crianças cegas pela execução de "tarefas de adultos" (por ex.: pôr e levantar a mesa; transportar recipientes com comida e líquidos; encher copos com jarros de água; lavar louça e roupa, etc.). Este tipo de brincadeiras contribui não apenas para mostrar aquilo de que são capazes, como

enaltece o respeito por si próprias e alimenta o seu desejo de crescer e ser como "os grandes". Este tipo de brincadeiras permite ainda que a criança possa avaliar, por si, o sucesso e insucesso das suas acções, sem estar dependente da visão.

Neste contexto a autora defendeu e valorizou este tipo de brincadeiras e considerou que elas deviam constituir um dos objectivos principais dos programas do Jardim de Infância, tanto mais que se trata de actividades das quais estas crianças tendem a ser excluídas em casa.

Finalmente BURLINGHAM (1967) observou que os jogos de construção não se exprimiam, como nas crianças normovisuais, como jogos de reprodução de um modelo real mas consistiam, sobretudo, em "jogos destrutivos", isto é, jogos em que a criança ou batia com os blocos uns contra os outros, ou os atirava e espalhava à sua volta. A autora considerou, no entanto, que estes procedimentos constituíam uma etapa preliminar de aprendizagem - aprendizagem, sobretudo, de noções espaciais - a qual tem de preceder, necessariamente, a actividade construtiva espontânea. Assinalou que, na criança cega, o processo de reprodução do real não parte de uma imagem interna mas, pelo contrário, essa imagem é o resultado do processo de recomposição do material previamente fragmentado e espalhado. Neste sentido, aconselhou que fosse dada a possibilidade às crianças cegas de desmantelarem objectos e brinquedos (por ex.: móveis; carros; tractores), actividades que são susceptíveis de lhes fornecerem um objectivo para os seus impulsos de auto-realização e controlo do mundo.

No que se refere aos "jogos de papéis ou de ficção" propriamente ditos, encontramos ainda, em SANDLER & WILLS (1963) e WILLS (1968, 1979), uma descrição e análise aprofundada dos mesmos. Segundo estas autoras, estes jogos caracterizavam-se, tal como nas crianças normovisuais, por reproduzirem cenas da vida real.

Distinguiam-se, no entanto, dos jogos daquelas por: apresentarem pouca ou nenhuma modificação dos acontecimentos reais; por utilizarem o adulto como parceiro lúdico ao qual atribuem um papel bem definido e sempre idêntico; por não revelarem reversibilidade dos papéis no jogo, aspecto que se manifesta directamente pela tendência a reproduzirem as situações passadas sob a forma de discurso directo (WILLS, 1979).

Para além destes aspectos, estes jogos tendiam a repetir-se, sucessivamente, demonstrando, quer pouca capacidade de inovação e invenção nestas crianças, quer uma grande dificuldade em aceitar inovações ou propostas dos adultos para os diversificar.

Segundo WILLS (1968) esta repetitividade característica dos jogos de papéis simples exprime, por um lado, uma compreensão limitada do mundo circundante e, por outro lado, uma forma primitiva de descarregar as fantasias que o jogo é suposto expressar. Neste tipo de jogos de papéis, a criança cega parece ficar limitada ou a fazer a descarga pulsional a um nível estritamente somático (por ex. atirar; encher e esvaziar; repetir sempre as mesmas frases), ou a inibir ou reprimir as suas fantasias.

É neste contexto ainda que as autoras situam o aparecimento, frequente nestes jogos, da ansiedade fóbica em relação a certos objectos ou acções, situações que se podem revelar incompreensíveis aos olhos do adulto. Explicam então que, a partir de uma qualquer experiência que tenha provocado receio e ansiedade (Cfr. por ex., WILLS, 1968, no caso Sam em que a experiência foi o roçar do gato), a criança cega pode ser facilmente levada, pela falta de capacidade de avaliação e controlo da realidade, a uma generalização dessa mesma ansiedade fóbica a outros objectos ou situações banais da vida quotidiana (Cfr., no caso referido, a generalização da ansiedade inicial provocada pelo contacto inesperado com o gato, ao toque do capuz da terapeuta ou do ursinho de peluche introduzido pelo adulto) o que a impede de poder alargar

e diversificar a sua actividade lúdica. Na verdade, a repetitividade que parece dominar estranhamente estes jogos traduz, pura e simplesmente, o esforço da criança para restabelecer o sentido da realidade vivida como ameaçadora e ansiogénea. É na tradução, por palavras apropriadas, dos afectos experimentados na relação com a realidade, que as autoras fazem incidir a importância do papel terapêutico do adulto como mediador e intérprete da realidade. Esta repetitividade pode também traduzir um apelo e um convite à realização de certos jogos de carácter gratificante e, nessa medida, constitui um apelo à interacção lúdica com os adultos (WILLS, 1979).

Um último aspecto que é, aliás, também assinalado por BURLINGHAM (1967), diz respeito ao pouco interesse destas crianças pelos brinquedos clássicos, tais como a boneca ou o urso de peluche. Com efeito, nos casos referidos por WILLS (1968) as crianças tendiam a servir-se de objectos insólitos (Cfr., por ex, teclas do piano no caso de Ann ou os cartões de Natal, no caso de Caroline) para exprimir as suas fantasias. Na verdade, parece que a utilização indiferenciada de objectos de suporte à actividade lúdica se deve tanto à dificuldade em diferenciar a realidade do "faz de conta", quanto à de distinguir o inanimado do animado. Neste contexto, a personificação indiferenciada dos objectos pode, segundo WILLS (1968), ou ligar-se às experiências negativas vividas com certos brinquedos típicos (por ex. o urso de peluche, no caso de Sam), ou ao carácter mais apelativo de certos objectos em relação aos brinquedos convencionais (por ex., as teclas do piano, no caso de Caroline).

1.1.2 - Ludoterapia com crianças cegas

Na linha das autoras que acabámos de referir, ROTHSCHILD (1960) e AVERY (1968) consideraram, também,

que a ludoterapia pode ser utilizada com crianças cegas (idade pré-escolar e escolar).

Segundo estes autores, os objectivos da ludoterapia com crianças cegas são idênticos aos da ludoterapia com crianças normovisuais. Visam, em ambos os casos, ajudar as crianças a manifestarem a sua ansiedade, a abandonarem as suas "rêveries" egocêntricas e a restabelecer a comunicação com o meio. Em ambos os casos, o estabelecimento progressivo da relação individual com o terapeuta permite abrir a porta ao sentido da comunicação interpessoal assim como o alargamento das relações com o meio físico e humano.

No entanto, ainda segundo estes autores, a ludoterapia com crianças cegas está sujeita a condições prévias, diferentes das praticadas com crianças normovisuais.

Por um lado, em virtude da falta de visão, exige uma introdução prévia da sala de jogo (AVERY, 1968). Por outro lado, o facto das crianças cegas poderem não estar habituadas a envolverem-se espontaneamente nos jogos, exige uma certa modificação na forma de fazer a aproximação da criança (ROTHSCHILD, 1960).

Segundo AVERY (1968) a apresentação da sala, do equipamento e do material lúdico deve, portanto, constituir uma etapa preliminar ao desenvolvimento do processo terapêutico. Neste sentido, torna-se necessário, quer fazer uma descrição verbal de todo o material, quer acompanhar a exploração individual de cada objecto, quer ainda explicar a própria disposição do material (mobiliário e objectos) no espaço. Para o efeito, a autora sugeriu, ainda, a utilização de um percurso de apresentação que seguisse o movimento dos ponteiros do relógio, a partir de um ponto fixo inicial.

No entanto, esta autora sublinhou ainda que, para além desta diferença relativa à fase introdutória - diferença que coloca o terapeuta numa posição, inevitavelmente, mais directiva do que em relação às

crianças normovisuais - as crianças cegas (ou de visão reduzida) necessitavam também de **maior suporte verbal**.

ROTHSCHILD (1960) sublinhou também a importância do papel activo do terapeuta, quer na fase introdutória, quer durante todo o processo. Com efeito, no processo terapêutico de crianças cegas o papel do terapeuta não se pode limitar à função de suporte. Ele acumula, igualmente, as funções de "instrutor" e "educador" (op.cit., p. 331) e a sua tarefa consiste, antes de mais, em traduzir por palavras tudo o que se passa com a criança ou à sua volta. É neste aspecto que podemos situar a maior diferença entre o processo terapêutico dos cegos em relação ao dos normovisuais.

Podemos acrescentar ainda que WILLS (1968) indicou, também, a propósito dos casos que seguiu em terapia, que as maneiras dos adultos ajudarem as crianças cegas a expressar-se pelo jogo exigem não só que eles se coloquem como parceiros de jogo, como procurem, através da verbalização, clarificar tanto as realidades de carácter interno (os medos, a ansiedade), como as realidades de carácter externo (a natureza e características diferenciais das coisas e situações susceptíveis de provocar esse tipo de reacções).

1.2 - Estudos empíricos

Entre o conjunto de investigações empíricas que vamos apresentar neste ponto, situámos, em primeiro lugar, a investigação de COWAN (1972) efectuada em 1968. Esta investigação procurou determinar as diferenças entre cegos e normovisuais em função da escolha de tipos, masculinos e femininos, de jogos.

Considerando que existem problemas a nível da imitação e identificação sexual nos cegos, COWAN (1972) pôs como hipótese de investigação a existência de

diferenças entre rapazes e raparigas cegos e não-cegos, quanto à escolha dos tipos de jogos.

Para verificar esta hipótese, utilizou um questionário oral sobre preferências de jogo, o qual construiu, com base na lista de Rosenberg e Sutton-Smith, e adaptou em função da necessidade de eliminar os itens (jogos) que implicassem o uso da visão.

Os grupos estudados compunham-se de 21 crianças normovisuais em situação equivalente à das 21 crianças deficientes visuais (11 cegos e 10 grandes amblíopes), de ambos os sexos, em idade escolar (do 2º ao 8º grau de escolaridade), integrados em classes regulares de escolas públicas.

Começando por identificar os jogos mais escolhidos quer pelos rapazes, quer pelas raparigas dos dois grupos, a autora comparou, em seguida, essas actividades escolhidas pelos rapazes cegos (ou pelas raparigas cegas) com as escolhidas pelos rapazes não-cegos (ou com as das raparigas não-cegas) e verificou que não existiam diferenças significativas entre eles.

Se a hipótese de investigação foi rejeitada, a autora julgou, no entanto, pertinente fazer algumas considerações que tendem a relativizar este resultado.

Com efeito, COWAN (1972) observou que durante a aplicação do questionário, as crianças deficientes visuais respondiam mais lentamente, faziam mais perguntas sobre as actividades referidas e tendiam a comentá-las dizendo: "Oh! Eu já brinquei a isso e gostei". Esta maneira de responder sugeria, como a própria autora afirmou, que "*their (dos cegos) world of play was certainly more limited than the results of this study revealed*" (COWAN, M.K., 1972, p.87).

Esta investigação apresenta, contudo, várias limitações. Por um lado, como a própria autora indicou, uma inadequação do instrumento utilizado, uma vez que os jogos que foram considerados como masculinos e femininos sofreram, desde a data em que decorreu o estudo de Rosenberg e Sutton-Smith, isto é, 1960, uma certa

evolução em virtude da evolução social e da tipificação sexual dos jogos que daí advém.

Por outro lado, como também foi sublinhado pela autora, este estudo sofre de limitações importantes porque só mede uma faceta da diferenciação sexual, isto é, a escolha de actividades masculinas ou femininas. Com efeito, o estudo não considerou outros aspectos, eventualmente mais importantes para o conhecimento da diferenciação e construção da identidade sexual nos cegos (por ex., os aspectos relativos à aparência física e ao auto-conceito nos deficientes visuais).

A referência a este trabalho de COWAN (1972), aliás exemplar único e isolado no que toca à questão da relação entre actividade lúdica e identidade sexual, dentro da bibliografia acessível, justifica-se, obviamente, por nos sugerir uma atenção especial quanto à possibilidade de diferenciar a actividade lúdica em função da sua dimensão sexual.

No entanto, atendendo às limitações da nossa amostra em matéria de representação dos dois sexos (Cfr. Cap. V), não poderemos considerar, com segurança, este aspecto.

A importância que atribuímos a este estudo prende-se, sobretudo, com o facto de ele nos permitir evidenciar, a partir da maneira como as crianças cegas responderam ao questionário, uma questão que se coloca nos estudos sobre actividade lúdica de crianças cegas.

Essa questão diz respeito à eventual discrepância entre o sentido pessoal do comportamento da criança cega e a maneira como ele é visto ou interpretado por um observador. No caso dos resultados qualitativos de COWAN, esta discrepância poderá ser situada a nível do que as crianças diziam ao investigador e a suspeita deste quanto à veracidade das informações prestadas.

Na verdade, o facto de as crianças cegas tenderem a fazer perguntas sobre os jogos referidos, procurando identificá-los, e o facto de afirmarem ter jogado certos jogos "há muito tempo", sugeriu à autora ou que as

crianças não o teriam feito, ou o que pretendiam evocar podia não corresponder, exactamente, àquilo que se lhes perguntava.

Na falta de uma confirmação objectiva sobre a veracidade ou falsidade das informações prestadas pelas crianças cegas estudadas por COWAN, fomos levados a pensar que o que as crianças podiam pretender dizer era, muito simplesmente, que elas também brincavam e também sabiam brincar ... como as outras! Neste sentido, pensámos na hipótese de que a realidade observável, aos olhos dos normovisuais, poderia ser diversa da realidade que as crianças pretendiam evocar mas, do seu ponto de vista, a vivência lúdica passada impunha-se-lhes, apesar da hesitação nas respostas, como um facto evidente¹.

Este "testemunho", se assim podemos chamar, interessou-nos, em particular, porque nos sugere que é sempre possível questionar, retrospectivamente, a impressão de falta de capacidade para brincar - inicialmente observada por nós, ou identificada pelos autores (por ex., BURLINGHAM, 1967; WILLS, 1968).

Neste sentido, BURLINGHAM (1979) referiu e exemplificou a existência, nos cegos, de "dois mundos separados de experiência" (op. cit., p.17-18): o mundo da adaptação social ao real, que é facilmente compreensível pelo observador normovisual, e o mundo da experiência pessoal que, pelas suas características próprias, lhe pode escapar (Cfr. op. cit. caso de George, p.18).

Esta duplicidade de experiências, sugere-nos, em suma, que a compreensão da actividade lúdica na criança cega coloca o observador normovisual numa posição difícil: saber analisar o comportamento da criança e detectar, ao mesmo tempo, o seu carácter lúdico (prazer e

¹Ao sublinharmos este aspecto de eventual discrepância entre o ponto de vista da criança e o do observador, não podemos deixar de evocar uma situação sensivelmente idêntica que se nos apresentou. Com efeito, ao falarmos com antigos alunos (actualmente adultos) da Escola onde efectuámos a nossa investigação, deparámo-nos, com surpresa, com a evocação exuberante e entusiástica de brincadeiras do tipo "apanhada", "corrida" e "subir às árvores", brincadeiras que, de facto, na observação dos recreios quotidianos que pudemos fazer com bastante regularidade, ou não aconteciam espontaneamente entre os cegos ou, se aconteciam, era só com um grande e intenso estímulo e apoio por parte dos técnicos.

auto-motivação), que o distingue doutros comportamentos e que também distingue o comportamento lúdico destas crianças do das normovisuais.

Neste sentido, perguntamos: em que medida um observador normovisual pode estar em condição de reconhecer as actividades lúdicas dos cegos respeitando o próprio ponto de vista dos visados? Que tipo de critérios utiliza o observador quando atribui carácter lúdico a uma determinada actividade da criança cega?.

A questão pode tornar-se ainda mais difícil quando se trata de estudar a actividade lúdica de crianças cegas pequenas, uma vez que elas estão, inevitavelmente, mais sujeitas a atribuições e interpretações, eventualmente desajustadas, por parte dos observadores e intérpretes normovisuais.

Esta questão explica, pelo menos em parte, a dificuldade em encontrar uma classificação adequada de jogos e justifica, parece-nos, a variedade de categorias de jogos que veremos utilizar nos trabalhos apresentados a seguir.

Esta variabilidade de classificações pode, portanto, ser entendida como um sinal da dificuldade em situar, delimitar e interpretar o próprio comportamento lúdico em condição de cegueira.

Por outro lado, se esta classificação dos jogos é difícil e, nem sempre, evidente, pensamos também que ela terá que ser feita, necessariamente, a partir das atribuições e interpretações de observadores normovisuais os quais constituem, de facto, os interlocutores dominantes e fundamentais em condição de cegueira. Na verdade, qualquer que seja a classificação, ela só poderá ser estabelecida a partir da comunicação normovisual (adulto)-cego (criança) e o conhecimento daí decorrente terá, também necessariamente, de se sujeitar a um esforço progressivo de adequação à realidade que pretende abarcar.

Esta situação caracteriza, globalmente, o estado actual da investigação a respeito da actividade lúdica

nas crianças cegas. As investigações que apresentamos a seguir são exemplos disso mas constituem, ao mesmo tempo, o corpo de conhecimentos sobre os quais assenta a definição e caracterização da actividade lúdica nestas crianças.

TAIT apresentou, em 1970, uma tese de doutoramento (não publicada) intitulada "An exploratory study of the play behavior of young blind children". Os artigos publicados, em 1972, com base nesta investigação, permitem-nos considerar e analisar algumas das características do comportamento lúdico das crianças cegas detectadas pela autora.

Tomando como ponto de partida os dados da literatura psicanalítica referente à actividade lúdica na criança cega que apontam, como já referimos, o facto de as crianças cegas não só brincarem menos que as crianças normovisuais como as suas brincadeiras serem qualitativamente mais pobres, TAIT (1972) fez uma análise objectiva do jogo da criança cega procurando verificar aquelas observações e, ao mesmo tempo, determinar em que é que o seu jogo difere do da criança normovisual.

Para o efeito, a autora utilizou uma amostra de 29 crianças de ambos os sexos, deficientes visuais (15 cegos totais e 14 com percepção de objecto e de movimento) com idades compreendidas entre os 4 e 9 anos, provenientes, quer de escolas residenciais para cegos (N=16), quer de escolas integradas (N=13). O comportamento destas crianças foi comparado com o comportamento dum grupo equivalente de crianças normovisuais submetido à mesma situação de observação.

Para fazer a observação da actividade lúdica destas crianças, TAIT (1972, a, p.964) criou uma situação controlada de observação de forma a garantir a sua semelhança para todas as crianças, uma vez que a observação se efectuou nas várias instituições escolares a que as crianças cegas e não-cegas pertenciam.

Na situação de observação, utilizou um biombo portátil que colocou numa parte da sala que lhe foi cedida para o efeito. Nesta delimitação do espaço lúdico apresentou, a cada criança, o seu **material lúdico**, deliberadamente seleccionado para permitir às crianças a sua expressão livre reduzindo, dentro do possível, as características intrínsecas dos objectos lúdicos que pudessem induzir comportamentos lúdicos específicos (TAIT, P, 1972, a, p.964). O material utilizado foi o seguinte: uma grande caixa de cartão; um prego em madeira; uma peça de roupa e um chapéu atípico.

Seguindo as indicações gerais sobre a necessidade de preparação e adaptação das crianças à situação, TAIT apresentou-lhes, primeiro (durante 5 minutos), uma caixa com blocos de madeira e brincou com as crianças, no chão, procurando encorajá-las a verbalizar e a ter iniciativas próprias tanto quanto possível. Passou, em seguida, à fase de observação propriamente dita (duração de 15 minutos), onde apresentou o material lúdico acima referido e pediu às crianças que o identificassem. Após esta fase, pediu-lhes ainda que a deixassem ficar a vê-las brincar com eles.

Os dados da observação foram registados em gravador, durante a sessão lúdica, e em notas tomadas imediatamente a seguir a cada sessão individual. Estes dois tipos de dados foram, posteriormente, integralmente transcritos e anotado o tempo dispendido em cada tipo de actividade lúdica.

A análise e discussão dos resultados, segue dois pontos de vista diferentes: do ponto de vista quantitativo, a autora fez a apresentação e análise dos dados em função das **variáveis dos sujeitos** (Q.I, estatuto residencial e grau de cegueira), das **frequências de jogo** consoante os três tipos de categorias de jogos consideradas (jogos manipulativos, jogos dramáticos e outros) e do **tempo dispendido** em cada tipo de jogo; do ponto de vista qualitativo onde analisou e **comparou o**

comportamento espacial e verbal das crianças cegas e não-cegas durante a sessão lúdica.

A análise quantitativa dos dados permitiu extrair as seguintes conclusões (TAIT, . 1972, a, pp.965-967):

- não existe diferença significativa, entre os dois grupos de sujeitos, no tempo dispendido em cada uma das categorias de jogos;

- não existe diferença significativa a nível da frequência dos jogos de tipo dramático e os de outro tipo entre cegos e não-cegos. No entanto, alguns sujeitos cegos envolvem-se com mais frequência em jogos de tipo manipulativo, enquanto apenas um sujeito normovisual recorre a este tipo de jogo.

Nesta análise quantitativa, a maior diferença entre os dois tipos de sujeitos exprime-se, fundamentalmente, a nível dos papéis atribuídos a dois dos materiais lúdicos utilizados (caixa de cartão e chapéu). Com efeito, as crianças cegas atribuíam um número inferior de papéis a estes materiais (no caso da caixa, 7 papéis nos cegos contra 20 nos não-cegos; no caso do chapéu, 7 papéis nos cegos contra 15 nos normovisuais) o que sugere uma maior dificuldade, nestas crianças, em atribuir funções abstractas aos objectos.

Com base nestas conclusões, podemos afirmar que o resultado desta investigação contraria, pelo menos em parte, os pressupostos iniciais da autora uma vez que não revela diferenças quantitativas significativas a nível dos jogos dramáticos e dos outros, entre os sujeitos em comparação. Quando muito, aponta, a tendência, nos cegos, para jogos manipulatórios e ainda, dificuldades na atribuição de papéis abstractos aos objectos.

Pelo contrário, é na análise qualitativa dos resultados, que se encontram as principais diferenças entre os dois grupos em comparação. Estas diferenças permitem situar a especificidade das dificuldades das crianças cegas nesta actividade as quais parecem induzir

a impressão, não objectivamente confirmada, de menor capacidade lúdica.

Segundo TAIT (1972, b) essas diferenças diziam respeito, quer ao modo como as crianças cegas usavam o equipamento (biombo), quer ao modo como comunicavam com o observador.

Quanto ao primeiro aspecto, TAIT. (1972,a,b) observou que as crianças cegas tentavam utilizar o espaço que lhe era exterior, obrigando a que o observador lhes pedisse para se restringirem ao espaço delimitado por ele. Na verdade, não se tratava de procurar fugir ou interromper a sessão lúdica mas, pelo contrário, **integrar o elemento biombo no próprio jogo ou procurar compreender a presença desse elemento no espaço** (cfr.TAIT, 1972,b, p.13). Pelo contrário, as crianças normovisuais pareciam indiferentes a este elemento e respeitavam a instrução dada pelo observador.

Quanto ao segundo aspecto TAIT (1972, b, pp.13-15) verificou que a comunicação da criança cega com o observador era não só muito mais abundante, como se fazia, essencialmente, sob a forma de **perguntas**. Estas perguntas visavam, quer a **obtenção de informações** (sobre a situação imediata, sobre a compreensão do meio, sobre outros assuntos extra-situação ou sobre a diferença entre "faz de conta" e "realidade") quer, de forma insinuante, a **manutenção de contacto com o observador**. Neste último caso, observou ainda que muitas das perguntas efectuadas não esperavam pelas respostas e considerou, por esta razão, que as crianças cegas pareciam comportar-se como as crianças normovisuais mais pequenas que também se comportam desta forma (TAIT, 1972, b, p.15).

As principais conclusões a extrair deste trabalho de investigação empírica sugerem que: em termos de frequência e tempo, **não há diferença significativa entre a actividade lúdica de cegos e não-cegos nas categorias lúdicas consideradas**. Demonstram, por outro lado, que, se

há diferenças entre as actividades lúdicas dos dois grupos, elas são sobretudo de natureza qualitativa.

As diferenças qualitativas nos jogos dos dois grupos não se exprimem, nestes resultados, em termos de "pobreza" ou "riqueza" (excepto nos papéis atribuídos aos objectos) mas, em termos de **diferenças**. Estas diferenças remetem, como propõe a autora, para duas dimensões, a considerar como essenciais, no desenvolvimento da actividade lúdica da criança cega.

A primeira diz respeito ao **comportamento espacial**, isto é, ao desenvolvimento das noções espaciais e da mobilidade. A maneira como as crianças utilizam o equipamento e o material lúdico parece revelar dificuldades e falta de compreensão das noções espaciais básicas, sugerindo que é necessário um treino específico a este nível.

A segunda diz respeito ao **comportamento verbal**, isto é, à utilização e domínio da linguagem, uma vez que a informação que lhes é necessária não é fácil de obter a partir de informadores (normovisuais) que utilizam as configurações visuais como quadro de referência. Neste sentido, sugere-se também a necessidade do treino da técnica da "pergunta-resposta" por forma a adequar a informação necessária ao desenvolvimento e alargamento de comportamentos mais complexos e diversificados.

Independentemente dos aspectos mais pedagógicos da questão, parece-nos importante sublinhar, desde já, que os resultados do trabalho de TAIT conduzem à necessidade de um estudo mais aprofundado da actividade lúdica em crianças cegas.

Com efeito, ao evidenciar-se, nestes resultados, a importância dos comportamentos verbais e espaciais, coloca-se, indirectamente, o problema da relação entre estes comportamentos e a actividade propriamente lúdica. A criança cega experimenta dificuldades na forma mais elaborada de actividade lúdica (jogo simbólico de papéis) porque o seu desenvolvimento verbal e cognitivo é deficitário?

Ou, pelo contrário, as formas de expressão lúdica (falar mais e ensaiar a relação dos objectos com o espaço) têm que ser vistas como as formas próprias e específicas do seu brincar?

Como procuraremos demonstrar, ao longo deste capítulo, estas questões parecem perfilar-se como duas questões essenciais na abordagem da actividade lúdica das crianças cegas de idade pré-escolar. Elas constituem, igualmente, um dos pontos de partida para a formulação das nossas próprias hipóteses.

Continuando na linha dos estudos comparados entre deficientes visuais e normovisuais, situámos a investigação de PARSONS (1987). Esta investigação, na medida em que procura relacionar o desenvolvimento verbal com a actividade lúdica, pode ser enquadrada na sequência de uma das questões que acabámos de colocar.

Com efeito, PARSONS (1987) procurou relacionar o desenvolvimento da linguagem nos cegos com o desenvolvimento do jogo.

Esta autora fez a avaliação psicométrica do desenvolvimento verbal (Escala de linguagem pré-escolar) e a observação, em situação lúdica, de 18 crianças com baixa visão e 18 crianças normovisuais, com idades entre os 2 e 4 anos. Na situação de observação utilizou, como material lúdico, um conjunto de brinquedos de uso comum nas instituições pré-escolares.

Os resultados obtidos evidenciaram, em primeiro lugar, que existia uma correlação positiva entre o desenvolvimento da linguagem e a capacidade lúdica. Em segundo lugar, os resultados indicaram que não havia diferença quantitativa significativa entre o número de jogos efectuados pelos dois grupos.

Tal como nos resultados de TAIT, foi só ao nível qualitativo que PARSONS pôde registar diferenças significativas entre os jogos nos dois grupos. As diferenças qualitativas encontradas por PARSONS (1987) não exprimem diferenças ao nível propriamente verbal e

dizem apenas respeito aos tipos de jogos mais, ou menos, preferidos pelas crianças cegas. Essas diferenças são as seguintes:

- as crianças com baixa visão dispendiam significativamente menos tempo em jogos funcionais do que as crianças normovisuais;

- as crianças com baixa visão dispendiam significativamente mais tempo em jogos estereotipados (abocanhar; fazer ondas com os dedos e bater com os brinquedos) do que as crianças normovisuais.

- as crianças com baixa visão passavam significativamente mais tempo "*wandering away from the toys and the play session*" (op.cit.p.141).

Esta investigação confronta-nos com um outro tipo de classificação de jogos (jogos funcionais; jogos estereotipados; jogos relacionais; jogos indiferenciados). Por um lado esta classificação introduz a dimensão estereotipada de certos comportamentos dos cegos como uma categoria de jogo. Por outro lado, ao considerar o uso funcional dos brinquedos, precisa a categoria lúdica de manipulação de objecto já referida por TAIT em termos mais gerais (jogos manipulativos). A comparação entre os resultados obtidos, nesta categoria, por estas duas autoras é, no entanto, impossível, quer pela falta de definição precisa destas duas categorias sensivelmente próximas, quer também pela própria diferença de idades dos sujeitos estudados nos dois casos.

Finalmente, em duas investigações bastante mais recentes encontramos uma caracterização comparada das actividades lúdicas que procuram, numa linha diferente das investigações referidas até aqui, situar essa comparação a partir da observação das crianças em contextos naturais: ou no Jardim de Infância (PREISLER, 1993), ou no contexto doméstico (TRÖSTER & BRAMBRING, 1994). Vamos referir, separadamente, cada uma destas investigações.

Procurando avaliar, sob vários pontos de vista, os efeitos da integração precoce de crianças cegas em Jardins de Infância regulares - integração praticada na Suécia desde há largos anos - PREISLER (1993, a e b) efectou um estudo descritivo, de carácter longitudinal, onde observou, nas situações naturais de Jardim de Infância e ao longo dos anos de frequência pré-escolar (idade de início de frequência: entre 2a6m e 3a6m; idade de fim da frequência: 7 anos), 9 casos de crianças cegas.

Os resultados desta observação de carácter naturalista e longitudinal revelaram-se sobremaneira interessantes. Estes resultados não se limitam à caracterização das diferenças de comportamento lúdico entre os dois grupos de sujeitos, mas fornecem, igualmente, indicações quer sobre a sua evolução - indicações que referiremos adiante (ponto 3) - quer sobre o próprio processo de integração pré-escolar das crianças cegas.

Neste contexto, a caracterização diferencial do comportamento dos cegos em relação com os normovisuais foi feita segundo três tipos distintos de comportamentos: os tipos de jogos; o tipo de exploração de objectos e o tipo de exploração do espaço físico da instituição. Os resultados obtidos são os seguintes:

1º - Resultados quanto aos jogos.

Estes resultados foram apresentados em função dos tipos de actividades organizadas pelas educadoras da sala:

a) Actividades estruturadas (ouvir uma história; fazer um jogo; reuniões do grupo no início do dia; refeições).

Segundo PREISLER, este tipo de actividades era o mais agradável às crianças cegas. É nelas que se lhes tornava mais fácil seguir e participar na conversa, na medida em que percebiam mais facilmente o que se passava com os outros. Segundo as suas observações, a partir dos

4 anos a criança começava a tomar consciência da pertença ao grupo e, nesse contexto, começava a chamar as atenções sobre si dizendo graças e "fazendo-se de palhaço".

No entanto, a autora alerta-nos para o facto de que este tipo de situação só se revelar agradável e envolvente na medida em que a educadora for capaz de exercer a função de intérprete. Se isto não acontecia, a criança cega tornava-se desatenta, calava-se e envolvia-se em comportamentos de auto-manipulação: "*as soon as the content of the discussions was too abstract or too visual, their attention was low and they could be observed pressing their eyes or engaging in monotonous body movements or stereotypies*" (op.cit., a, p.306).

b) **Actividades semi-estruturadas** (pintar; fazer construções):

Nestas situações, as crianças cegas mostravam interesse em participar mas tendiam a fazê-lo, sobretudo, através de "jogos de palavras" ("*word-games*") e repetições verbais. Portanto, poderá concluir-se, a sua participação efectiva nestas actividades parecia estar comprometida. Esta subordinação da participação ao registo verbal exclusivo pode, quer fazer perder de vista o sentido prático das acções, quer imprimir ao comportamento da criança cega um aspecto, eventualmente, desajustado.

c) **Actividades livres:**

Foi sobretudo neste tipo de actividades que a autora observou que as crianças cegas, de qualquer idade pré-escolar, encontravam mais dificuldades.

Por um lado, tinham **dificuldade em encontrar os brinquedos**: "*(...) all of the blind children in the study had severe problems in taking part and this was valid during the whole pre-school period. One problem in the free-play situation was to find toys that were interesting the blind child to play with*"(op.cit., a, p.306-307).

Por outro lado, tinham também **dificuldade em seguir o sentido do jogo**: "*free-play also meant that the sighted children often moved around in the room, talking and chattering to each other, but above all that they communicated by non-verbal means.*"

They imitated each others' actions, and they communicated by facial expressions, body movements and to a lesser part by verbal means"(op.cit., a, p.307).

2ª - Resultados quanto à exploração dos objectos:

Os resultados de PREISLER quanto a este comportamento evidenciaram quer o carácter repetitivo que a exploração dos brinquedos assume nas crianças cegas, quer a importância que a produção de resultados sonoros assume nesse tipo de exploração: "*they (cegos) explored objects carefully, often in a repetitious manner. They showed interest in other aspects of the environment than sighted children do, particularly how to make objects produce sound.*"(PREISLER, 1993, b, p.338).

Estes resultados podem também situar-se na linha da identificação feita por TAIT (1972, a, b) quanto à maior importância dos jogos de tipo manipulatório nas crianças cegas.

Por outro lado, ao evidenciarem a discrepância de procedimentos na exploração dos objectos entre cegos e normovisuais, este resultados apontam-nos ainda, uma dificuldade que surge, por este facto, na interacção lúdica entre os pares normovisuais. Com efeito, a lentidão da exploração táctil e o interesse, repetitivo, pela produção de resultados sonoros, colidem com a rapidez, ou instantaneidade, da exploração táctilo-visual das crianças normovisuais. Como PREISLER também afirmou, esta diferença de procedimentos exploratórios contribui, inevitavelmente, para um certo afastamento entre os dois tipos de sujeitos.

3ª - Resultados quanto à exploração do espaço:

Ainda segundo PREISLER, as crianças cegas que iniciavam a frequência do Jardim de Infância distinguiam-se das crianças normovisuais na mesma situação por dedicarem grande parte do seu tempo - durante os

primeiros meses ou mesmo durante o primeiro ano - à **exploração espacial das diferentes áreas e salas** que compunham o edifício. Este tipo de procedimento traduzia, segundo a autora, uma auto-aprendizagem do espaço e uma forma de as crianças cegas conquistarem "*his/her individual solution how to orient in the environment*" (PREISLER, G., 1993, a, p.338). PREISLER observou ainda que este processo de auto-aprendizagem de orientação espacial se efectuava em diferentes etapas: em primeiro lugar as crianças utilizavam referências tácteis; em segundo lugar, recorriam a referências sonoras e, só em último lugar utilizavam a informação verbal das educadoras.

PREISLER (1993, a e b) verificou também que esta exploração espacial variava em função das próprias características físicas do espaço (área). Constatou que todas as crianças do estudo **evitavam** quer **grandes áreas abertas**, por falta de estímulos à orientação, quer **áreas pequenas e estreitas**, por excesso de estímulos simultâneos que não lhes permitiam tomar parte na comunicação ou compreender o que se passava à sua volta.

Estas observações revelam-se de grande interesse e sugerem-nos que a **apropriação do espaço** é, sem dúvida, uma questão crucial na compreensão da conduta infantil em condição de cegueira.

Os resultados das observações de PREISLER (1993, a e b) quanto a este aspecto da exploração espacial parecem completar e sublinhar os de TAIT (1972) a este mesmo respeito.

Ao indicar-nos que este tipo de comportamento é de carácter espontâneo e segue um percurso que não parece exigir, em primeiro lugar, qualquer intervenção pedagógica do adulto, PREISLER leva-nos a pensar que as deslocações espaciais espontâneas não só se verificam nestas crianças, como podem constituir, em si próprias, uma forma lúdica de actividade nas crianças cegas tal como, aliás, nas suas congéneres normovisuais, embora em idades mais precoces.

Em todo o caso, este tipo de comportamento, pelo seu carácter espontâneo, parece contrariar a ideia de inércia que tende a associar-se e justificar-se (BURLINGHAM, 1968) nestas crianças.

No entanto, parece-nos oportuno sublinhar também que, em contexto de integração, este tipo de necessidade de exploração espacial pode "complicar" a própria orgânica da vida diária institucional. Regra geral, esta tende a ser pautada por uma primeira forma de "disciplina" que consiste, justamente, em manter as crianças numa sala. Perguntamos: até que ponto é possível reconhecer e respeitar plenamente esta necessidade e conciliá-la com os objectivos pedagógicos do grupo normovisual onde aquela se insere?

Do conjunto de resultados apresentados por PREISLER (1993, a, b), podemos concluir que o comportamento das crianças cegas em contexto natural - instituição pré-escolar - se distingue, tal como nas situações controladas de observação (TAIT, 1972; PARSONS, 1987), do comportamento das crianças normovisuais. Esta distinção coincide e completa, em especial, os resultados obtidos por TAIT.

Com efeito, se ambas as autoras apontaram diferenças no comportamento espacial, PREISLER mostrou ainda que as características do comportamento espacial dos cegos - características que, em si próprias, não podem significar incapacidade para brincar - se repercutiam nas actividades livres na medida em que dificultavam a procura e localização, rápida, dos brinquedos.

Por outro lado PREISLER mostrou também - como TAIT - que existia uma maior dependência da criança cega em relação ao adulto, quer nas actividades estruturadas, quer nas livres. Esta dependência exprime-se, em qualquer dos casos, em termos verbais, na medida em que exige, do adulto, que ele assuma a função de intérprete do real.

Finalmente, se ambas as autoras identificaram uma maior tendência, nas crianças cegas, para a exploração dos objectos, PREISLER evidenciou, por outro lado, que este tipo de comportamento também era susceptível de dificultar a interacção entre pares. Além disso, nas actividades semi-estruturadas onde era exigida a utilização de materiais de construção ou pintura, as crianças cegas tendiam a fazer "repetições verbais" e "jogos de palavras" desviando-se da utilização efectiva do material. Estes resultados poderão, eventualmente, aproximar-se dos resultados de PARSONS (1987) - ressaltando uma certa discrepância etária entre as amostras utilizadas pelas autoras - quando constatou uma menor tendência das crianças cegas para jogos funcionais.

A partir dos resultados dos três últimos trabalhos citados (TAIT, 1972; PARSONS, 1987 e PREISLER, 1993), julgamos poder avançar que, independentemente do carácter natural ou provocado das situações de observação, as crianças cegas apresentam, em relação às normovisuais, características específicas ao nível dos seguintes comportamentos: comportamento espacial; comportamento de exploração e utilização dos objectos e materiais e comportamento em relação ao adulto. Também podemos concluir que, se as características observadas nestes diferentes tipos de comportamento não as impedem propriamente de brincar, elas parecem, no entanto, dificultar quer a participação livre em jogos com os companheiros, quer o acesso a níveis mais abstractos de jogos, individualmente ou com parceiros. Qualquer destes trabalhos não demonstra, no entanto, nem o peso relativo de cada um destes comportamentos no comportamento lúdico, nem explica como é que a criança os poderá ultrapassar para atingir um nível complexo de actividade lúdica espontânea, individualmente ou com parceiros.

Por último, resta-nos referir, ainda no contexto dos estudos comparados, o trabalho de TROSTER & BRAMBRING (1994). Estes autores inventariaram, a partir da

informação dos pais de crianças cegas e normovisuais, os brinquedos e brincadeiras preferidas pelos seus filhos em casa. Além disso, solicitaram também que os pais fizessem uma classificação dessas brincadeiras em função de vários níveis de jogo.

Para o efeito, utilizaram um questionário constituído por dois tipos de questões: uma questão fechada, que pedia para os pais classificarem os jogos dos filhos em cinco níveis de jogo (brincadeiras com o corpo; manipulação indiferenciada de objectos; manipulação relacional de objectos; manipulação funcional de objectos e jogos simbólicos ou de papéis); duas questões abertas que pediam para os pais indicarem os brinquedos e as actividades preferidas dos filhos.

Este estudo incidiu sobre uma amostra de bebés e crianças de 4 meses a 4 anos de idade, amostra bastante mais jovem que as dos estudos já citados, constituída por 91 crianças, cegas ou com percepção de luz e 122 crianças normovisuais.

Os resultados encontrados por TRÖSTER & BRAMBRING (1994) ajudam-nos a alargar e enriquecer a caracterização da actividade lúdica efectuada até aqui. Permitem fazer um "retrato lúdico" das crianças cegas em casa, e situar os seus níveis lúdicos (até aos 4 anos) comparativamente aos das crianças normovisuais. A apresentação dos resultados quanto aos níveis lúdicos será feita adiante, no ponto 3 deste capítulo. Os resultados quanto aos brinquedos e brincadeiras são os seguintes:

1º - Resultados quanto ao tipo de brinquedos utilizados:

- em casa, as crianças cegas preferem mais frequentemente, objectos que fazem barulho, objectos domésticos, objectos naturais (ex., pedras) e objectos musicais (ex., rádio-gravador);

- em casa, as crianças normovisuais preferem brincar com mais frequência com brinquedos simbólicos e

de construção, com livros de imagens e tacto e com materiais (ex., pintura, lápis).

2º - Resultados quanto ao tipo de brincadeiras efectuadas.

A apresentação destes resultados foi feita em função da natureza, solitária ou acompanhada, das brincadeiras:

a) Quanto aos jogos solitários:

- as crianças cegas mais velhas (entre 2 e 4 anos)² envolvem-se mais frequentemente que as normovisuais da mesma idade em jogos de exploração de objectos;

- quer sejam mais novas (<2 anos), quer sejam mais velhas (>2 anos), as crianças cegas envolvem-se com mais frequência do que as normovisuais, em jogos de fazer barulho ;

- embora actividades de construção simples apareçam em qualquer das idades, nos cegos e nos normovisuais, elas são mais frequentes no repertório lúdico das crianças cegas mais velhas;

- as actividades complexas de construção, as actividades com materiais e o jogo simbólico (simples ou complexo) aparecem significativamente com mais frequência nas crianças normovisuais.

b) Quanto aos jogos com pares:

- nas brincadeiras com os companheiros, as crianças cegas preferem, sobretudo, "ouvir cassettes" e "ver livros tácteis";

- nas brincadeiras com os parceiros, as crianças normovisuais preferem fazer "jogos complexos de construção" e "trabalhos manuais";

- a maior diferença entre os dois grupos de crianças verifica-se ao nível da "pintura e trabalhos manuais".

² Na apresentação destes resultados considera-se que as crianças mais novas têm entre os 4m e os 2 anos e que as crianças mais velhas têm entre os 2 e 4 anos.

c) Quanto aos jogos com os pais ou outros adultos:

- as crianças cegas mais velhas envolvem-se com mais frequência do que as normovisuais em brincadeiras de abraçar e acariciar ("cuddled") e em brincadeiras com barulho (cantigas e jogos pré-escolares) com os pais ou outros adultos;

- as crianças normovisuais preferem, pelo contrário, "ver livros de imagens" com os adultos e "ouvir histórias" lidas por eles;

- as crianças cegas mais pequenas fazem, com menos frequência do que as crianças normovisuais da mesma idade, "jogos complexos de construção" com os adultos;

- as crianças cegas mais velhas fazem, também com menos frequência, do que as crianças normovisuais da mesma idade "jogos de classificação e puzzles" com os adultos.

Esta tipificação dos brinquedos e brincadeiras preferidos pelas crianças cegas em comparação com as crianças normovisuais confirma, em primeiro lugar, que, no contexto doméstico, como no contexto escolar (cfr. PREISLER, 1993, a e b), se encontram diferenças nas brincadeiras de cegos e não-cegos. Em segundo lugar, ela indica que há um desfaseamento temporal entre a expressão de brincadeiras mais complexas nos cegos por comparação com os normovisuais. Em terceiro lugar, especifica que as diferenças registadas na actividade lúdica das crianças cegas variam em função do carácter solitário ou social das mesmas.

A partir desta diferenciação global, torna-se importante sublinhar que as diferenças lúdicas entre os dois grupos de sujeitos se situam, sobretudo, ao nível das brincadeiras que exigem acção no espaço e/ou com objectos (jogos funcionais; jogos complexos de construção; trabalhos manuais; jogos simbólicos complexos). Este tipo de brincadeiras tende a ser preterido pelas crianças cegas dentro da faixa etária

considerada. Pelo contrário, tendem a preferir brincadeiras que impliquem ou a produção de ruído (jogos de fazer barulho) ou a audição de relatos (histórias; rádio), ou ainda os contactos corporais (jogos de corpo a corpo).

A caracterização do comportamento lúdico das crianças cegas segundo TRÖSTER & BRAMBRING (1994) pode aproximar-se dos resultados obtidos nos trabalhos já referidos. Esta caracterização completa aqueles na medida em que indica novas formas lúdicas preferidas (brincadeiras barulhentas e brincadeiras corpo a corpo). Ela indica, por outro lado, que as actividades lúdicas que tendem a ser preteridas são, na mesma linha do apontado nos trabalhos anteriores, as que envolvem a acção no espaço e com os objectos. Os resultados deste trabalho levam-nos a detectar, mais uma vez a importância, quer da **dimensão verbal/sonora**, quer da **dimensão espacial**, na abordagem do comportamento lúdico das crianças cegas.

2 - Estudos sobre actividade lúdica e interacção social

Na apresentação destes estudos distinguimos os trabalhos que incidem, directamente, sobre a **interacção lúdica com os adultos** e os que incidem, também directamente, sobre a **interacção lúdica entre pares heterogéneos**.

2.1 - Características e efeitos da interacção lúdica das crianças cegas com adultos

Quer na identificação das dificuldades de desenvolvimento em condição de cegueira (Cfr. Cap. I), quer na caracterização da actividade lúdica das crianças

cegas que acabámos de fazer, vimos que a dependência da criança cega em relação ao adulto se impõe como um aspecto fundamental da sua conduta. PREISLER (1993, a, b) considerou que esta dependência se justifica porque este tipo de relação é, não só mais estimulante como, além disso, tem mais sentido e é menos assustador - sobretudo para as crianças cegas mais novas - do que as relações com os pares.

Partindo deste facto e da necessidade de adequar o papel do adulto à especificidade da conduta e do desenvolvimento dos cegos, DAVIDSON & NESKER SIMMONS (1984, a, b), procuraram conceptualizar o papel do adulto em função desse processo específico de desenvolvimento dos cegos.

Na linha de outros autores (BURLINGHAM, 1967; WILLS, 1968; FRAIBERG, 1977; WARREN, 1984), DAVIDSON & NESKER SIMMONS (1984, a, b) definem este papel como o de mediador entre a criança cega e a realidade circundante. Esta mediação consiste em: "*attempts to create, improve, or facilitate a connection between a child and some aspect(s) of his/her environment*" (op. cit., b, p.251). Ainda segundo estes autores, a mediação pode efectuar-se, em função dos objectivos visados, a três níveis diferentes:

1 - Providenciar o acesso ao meio: "*when a mediator creates a new content or develops and existing one between a child and an element of the environment*" (op.cit., b, p.253);

2 - Estimular ou guiar a exploração do meio: quando o mediador "*sustained, focused, and direct*" (op.cit., b, p.253) a atenção da criança para o que ela quer conhecer e examinar;

3 - Influenciar a interpretação do meio: quando o mediador, ao captar o processo interpretativo desenvolvido pela própria criança, lhe presta, ao mesmo tempo, informações, interpretações e impressões suplementares que a ajudem a captar as razões de um acontecimento ou as explicações de um determinado facto.

Segundo estes autores, a mediação pode ainda distinguir-se em função do maior ou menor grau de acção e intrusão do mediador, em três modelos distintos:

1 - Modelo 1 (M1): quando o mediador intervem de forma a proporcionar que haja um contacto entre a criança e certos aspectos do meio (por ex.: sentar a criança perto da mãe enquanto ela cozinha e oferecer-lhe alguns objectos para explorar);

2 - Modelo 2 (M2): quando o mediador vai ao encontro das iniciativas da criança mas ajuda-a directamente, pela informação ou pela ajuda, a explorar o meio ou a desenvolver a sua actuação nele;

3 - Modelo 3 (M3): quando a iniciativa e o controle de resultados são da exclusiva responsabilidade do próprio mediador. Neste caso, é o mediador que impõe um curriculum uma vez que é ele que selecciona e define, previamente, o que deve ser transmitido à criança.

A partir desta diferenciação de três modelos da mediação, DAVIDSON & NESKER SIMMONS (1984, b) indicaram ainda que destes três modelos, os dois primeiros (M1 e M2) são mais adequados às crianças normovisuais, enquanto o primeiro (M1) e o terceiro (M3) se tornam mais adequados às crianças cegas. Neste sentido, podemos concluir que, segundo estes autores, a mediação do adulto junto das crianças cegas exige uma intervenção mais activa - directa (M3) ou indirecta (M1) - por parte do adulto e que esta intervenção não precisa, necessariamente, de se subordinar à iniciativa da própria criança.

O carácter especulativo destas indicações exige comprovação. Foi no contexto desta preocupação em comprovar os efeitos benéficos da intervenção activa do adulto junto das crianças cegas que situámos três investigações. Estas investigações procuraram relacionar o papel mediador do adulto, quer com o desenvolvimento da interacção lúdica entre pares heterogéneos (WORKMAN, 1986), quer com o desenvolvimento de jogos simbólicos

mais complexos (LUCERGA e al.,1992), quer ainda com a diversificação da actividade lúdica individual (SKELLENGER & HILL, 1994).

Tomando como ponto de partida o facto das crianças cegas de idade pré-escolar se comportarem frequentemente duma maneira que não facilita a sua interacção com os pares normovisuais, WORKMAN (1986) foi identificar as **intervenções verbais** enunciadas pelos professores no contexto da integração em instituição pré-escolar.

A amostra de crianças cegas compunha-se de quatro meninos, entre 3a 10m e 4a 11m. As intervenções verbais das professoras foram analisadas em função de três situações distintas: antes das situações interactivas que implicavam as crianças cegas; durante as interacções das crianças cegas com os pares normovisuais; durante a interacção das crianças cegas com as suas professoras.

Os resultados deste estudo foram apresentados em função destes três tipos de situações. Foram os seguintes:

1 - **Intervenções verbais antes da interacção** entre os pares.

As intervenções verbais das professoras mais frequentes nesta situação eram, sobretudo: as "ordens indirectas"; as "ordens directas" e ainda a "descrições do meio social".

2 - **Intervenções verbais durante a interacção** gegos-normovisuais.

Nesta situação, registaram um aumento das "ordens indirectas" assim como a repartição da atenção do professor por todas as crianças.

3 - **Intervenções verbais na interacção da criança cega com o professor.**

Nesta situação, os tipos mais frequentes de intervenções eram: as "descrições do meio físico"; os "elogios"; as "críticas"; as "directivas" e, ainda, as "prelecções" ("*lectures*").

Com base nestes resultados a autora pôde confirmar a importância das intervenções verbais dos professores no favorecimento da interacção lúdica entre os pares heterogéneos. Neste contexto, destacou, além disso, os seguintes tipos de verbalização como mais favoráveis a essa interacção:

- descrição do meio social;
- ordens directas às crianças cegas;
- ordens indirectas aos pares normovisuais.

Tomando como ponto de partida a dificuldade das crianças cegas em efectuarem jogos simbólicos complexos, LUCERGA e al. (1992) procuraram, por outro lado, determinar o tipo de papel do adulto que melhor favorece o aparecimento deste tipo de jogos.

Esta investigação compôs-se de duas etapas distintas. Na primeira, aplicaram um conjunto de provas psicométricas estandarizadas (Escala de Desenvolvimento de Reynell-Zinkin; Teste de inteligência de Williams ; Teste de Jogo simbólico de Lowe e Costello) e fizeram a avaliação do desenvolvimento e do nível lúdico das crianças. Na segunda, designada "hora de jogo", observaram, em situação controlada, as actividades lúdicas dos sujeitos.

A amostra sobre que incidiu o estudo era constituída por 14 (8 rapazes e 6 raparigas) deficientes visuais (7 cegos totais e 7 com resíduos visuais) com idades compreendidas entre os 2a 8m e os 6a e 11m. Estas crianças eram regularmente atendidas no Centro de Atendimento onde trabalhavam as autoras. Os adultos que intervieram na observação da "hora de jogo", eram os próprios terapeutas que as acompanhavam habitualmente. As crianças plurideficientes foram excluídas da amostra porque, dadas as suas características, não se ajustavam ao objectivo da investigação.

A situação de observação caracterizou-se, fundamentalmente, pelo contróle de duas variáveis: o espaço de deslocação e o material lúdico.

No primeiro caso, procuraram **reduzir o espaço de deslocação** considerando que este poderia afectar ou impedir o desenvolvimento dos jogos simbólicos mais complexos. Para o efeito, delimitaram o espaço lúdico utilizando um pequeno colchão.

No segundo caso, escolheram não só um **número reduzido de brinquedos facilmente identificáveis** (15 brinquedos: boneca; camião; telefone; caixa de cartão vazia e sem tampa; ficha pré-escolar em relevo; papel em branco e tintas; chávena; colher; biberão; pano; blocos de madeira; bola; pistola; elefante e boneco articulado) como também procuraram **facilitar o seu acesso e localização** colocando-os, sobre o colchão, em três caixas-prateleiras, imediatamente acessíveis.

As intervenções do adulto foram definidas em função de **4 condições diferentes de participação: passiva**, quando o adulto estava fisicamente presente mas não participava no jogo; **reguladora**, quando o adulto ajudava a criança a realizar o que tinha planeado; **lúdica**, quando o adulto aceitava as iniciativas da criança e participava no jogo segundo as suas directivas; **directiva**, quando era o adulto que planeava e implementava um número reduzido de temáticas de jogo.

Com base nesta tipificação da intervenção, planearam a "hora de jogo" distinguindo, em função do tipo de intervenção e da sua duração, cinco momentos diferentes: **T1**, tempo indeterminado consagrado à exploração e identificação dos objectos; **T2**, 5m de observação do jogo em atitude passiva do adulto; **T3**, 15m de observação do jogo em atitude reguladora ou lúdica do adulto; **T4**, 15m de observação em atitude lúdica directiva e, finalmente, **T5**, 5m de observação em atitude novamente passiva do adulto.

A observação da "hora de jogo" foi efectuada com base numa grelha constituída por quatro grandes tipos de comportamentos cujas categorias se indicam, a seguir, entre parêntesis: comportamento em relação ao **espaço** (mudanças posturais; mobilidade em relação com o conteúdo do jogo; cenários fora do colchão); comportamento em relação aos **objectos e brinquedos** (tipo de aproximação aos brinquedos; reconhecimento dos brinquedos; preferências); **actividade de jogo** (nível de jogo; conteúdo manifesto ou temáticas; modalidade de jogo) e, finalmente **comunicação** (tipo de aproximação ao adulto; ajuda; linguagem).

Os resultados da observação durante a "hora de jogo" foram os seguintes:

1 - Resultados quanto à **utilização do espaço** durante os jogos:

- a mobilidade e a flexibilidade corporal era facilitada nas situações em que o adulto intervinha activamente (T3 e T4);

- pelo contrário, nas situações de passividade do adulto (T2 e T5), a mobilidade e flexibilidade corporal diminuíam e as crianças tornavam-se hipervigilantes;

- a hipervigilância e a imobilidade que o deficit visual acarreta incidia mais directamente nas crianças com cegueira total;

- em geral, o nível de mobilidade das crianças foi considerado adequado ao jogo, isto é, "*los niños deficientes visuales no encuentran dificultades especiales en adecuar su movilidad al juego*" (op. cit., p.95) mas, no entanto, "*se pone de manifesto la dificultad general de incorporar espacios más amplios en los que escenificar juegos*" (op.cit., p.96).

2 - Resultados quanto à **utilização de objectos e brinquedos**:

- regra geral, as crianças revelavam uma conduta considerada normal na aproximação aos brinquedos;

- as condutas de "evitamento" ou "incorporação intrusiva" de brinquedos, consideradas como indicadores patológicos no diagnóstico psicológico, apareciam com baixa frequência;

- certos brinquedos suscitavam maiores dificuldades de reconhecimento (por ex.: elefante e trapo);

- as crianças cegas atribuíam menos papéis a um mesmo objecto (Cfr. resultados semelhantes em TAIT, 1972, A,B);

- as preferências por brinquedos registavam uma diferença significativa em função do tipo de intervenção do adulto: nas situações passivas (T2 e T5) as crianças deficientes preferiam brinquedos sonoros e realistas (por ex.: telefone e bola)(cfr. resultados semelhantes em TRÖSTER & BRAMBRING (1994); nas situações de participação activa (T3 e T4), as crianças passavam a utilizar brinquedos não estruturados (por ex.: blocos de madeira, plasticina, caixa ou trapo); do mesmo modo, foi também na situação de participação reguladora ou lúdica (T3) que aumentou, ligeiramente, a utilização de brinquedos temáticos. Nesta situação, a pistola e o elefante foram, em média, os brinquedos mais preferidos e funcionavam como suporte à expressão dos impulsos agressivos.

3 - Resultados quanto às actividades lúdicas:

- o nível de jogo aumentava em função da participação, reguladora (T3) ou directiva (T4), do adulto comprovando que estes tipos de intervenções facilitavam a actualização das capacidades representativas;

- pelo contrário, muitas das crianças que revelavam capacidade de jogo simbólico nas situações de intervenção activa (T3 e T4), quando brincavam sozinhas, só faziam jogos sensório-motores;.

- as temáticas de jogo ligavam-se, invariavelmente, às que expressavam o meio próximo da

criança: nas situações passivas (T2 e T5), as crianças reproduziam situações isoladas do quotidiano (por ex.: "falar ao telefone"); nas situações participativas (T3 e T4), elas atribuíam ao adulto um papel (por ex: "brincar ao supermercado" onde o adulto era o vendedor) ou serviam-se do seu apoio para exprimir temáticas agressivas (por ex.: "brincar às lutas");

- os conteúdos fantásticos nunca apareceram qualquer que fosse a condição de participação do adulto;

- no que se refere às modalidades de jogo, as autoras verificaram ainda que, se parecia haver, durante os jogos, uma repartição equilibrada entre acção e narração, o aspecto narrativo aumentava, ligeiramente, na condição de participação directiva (T4). No entanto, se as crianças eram capazes de efectuar as acções necessárias ao jogo, elas tendiam a passar à descrição da acção ou a pedir ao adulto que realizasse a actividade no seu lugar, quando o nível de dificuldade exigido pelo manejo dos objectos e espaço era muito elevado em relação às suas capacidades. Segundo as autoras, este tipo de actuação deve ser entendido como uma estratégia para preservar a atitude lúdica (op.cit. p.110) e, uma vez que o deficit visual é um obstáculo à própria acção, este tipo de estratégias deve ser considerado normal, nesta população. De qualquer modo, a demonstração da capacidade de "representar os conteúdos do jogo através de acções" foi considerada pelas autoras como o reflexo directo do ambiente, suficientemente estimulante, das crianças da amostra.

- por outro lado, nenhuma das crianças cegas apresentou, em qualquer dos tipos de intervenção, jogos com predominância de acção;

- as crianças também não procuravam actividades de tipo pedagógico (ficha pré-escolar e papel e tintas). Este facto comprovou, segundo as autoras, que "*el deficit visual no impide en sí la expresión libre a través del juego*" (op.cit., p.111) e que este era utilizado, à semelhança do que se passa com as crianças normovisuais, como um

meio de expressão e elaboração das fantasias do seu mundo interno.

4 - Resultados quanto à comunicação:

- neste aspecto, as conclusões deste trabalho coincidiram com as de TAIT, (1972, a, b) e sublinharam que o contacto com o adulto se fazia de forma predominantemente verbal, tanto nos cegos como nas crianças com resíduos visuais;

- os resultados especificaram ainda que, em geral, as crianças cegas "*no saben aprovechar adecuadamente la disponibilidad del adulto; presentan, bien actitudes independientes, o falsamente independientes*" (op.cit., p. 112), isto é, ou não conseguiam pedir ajuda adequada ou pediam menos ajuda do que a que necessitariam, de facto, em relação com a dificuldade da situação.

Estes dados apontam claramente uma dificuldade que se coloca, na relação adulto-criança cega, isto é, a dificuldade em regular e adequar a ajuda necessária sem prejudicar o incentivo à autonomia. Esta questão revela-se, do nosso ponto de vista, uma questão crucial na educação das crianças cegas e constitui, em si própria, um desafio à capacidade dos adultos para manterem uma atitude equilibrada entre a ajuda necessária a prestar e a ajuda prejudicial a evitar, tendo em vista a conquista efectiva da independência por parte da criança.

Finalmente, o trabalho de SKELLENGER & HILL, (1994) permitiu também demonstrar, na linha dos trabalhos anteriores, que o adulto funciona como facilitador da actividade lúdica das crianças cegas.

Utilizando uma metodologia de séries temporais, SKELLENGER & HILL (1994) analisaram a evolução das actividades lúdicas de três crianças (2 cegas; 1 com percepção de luz), de 5 a 7 anos de idade, e demonstraram

o efeito positivo da intervenção lúdica do adulto no seu comportamento.

Estas três crianças foram consideradas, pelas suas professoras, não apresentarem atrasos de desenvolvimento, muito embora patenteassem, segundo as mesmas, atrasos importantes na actividade lúdica.

As crianças foram observadas numa sala equipada com brinquedos usuais no meio pré-escolar. No entanto, para evitar que as crianças efectuassem, predominantemente, brincadeiras barulhentas, os autores suprimiram, no seu material lúdico, os brinquedos com barulho.

A investigação foi delineada do seguinte modo: após um período de várias sessões consecutivas (10 minutos) de jogo espontâneo e solitário, um dos investigadores intervinha durante, apenas 5 minutos. Esta intervenção lúdica do adulto procurava ir directamente ao encontro da conduta usual de cada uma das crianças - definida a partir da linha de base de comportamento lúdico - e seguia o modelo da tarefa lúdica partilhada. Dentro deste modelo de intervenção, o papel do adulto consistiu em: sugerir, indirectamente, actividades; modelar comportamentos lúdicos ou desempenhar o papel de parceiro lúdico.

As actividades lúdicas foram classificadas em 4 categorias: jogos de movimentos amplos; jogos funcionais; jogos de "conversa de faz-de-conta" sem comportamento físico associado e jogos de "faz-de-conta" propriamente ditos.

Em termos quantitativos, os resultados globais deste estudo foram os seguintes:

- após a intervenção do adulto, qualquer das três crianças aumentou as suas actividades lúdicas em relação às actividades lúdicas definidas na linha de base de comportamento lúdico;

- durante a intervenção lúdica o incremento das actividades lúdicas foi maior do que na fase de jogo espontâneo, imediatamente a seguir;

- após a intervenção lúdica os comportamentos lúdicos diminuíram em relação ao período de intervenção propriamente dito e variaram, em cada caso, em relação à linha de base de comportamento pré-estabelecida;

A análise caso a caso permitiu ainda identificar benefícios específicos em cada criança. No caso (A), uma criança que tendia a utilizar, predominantemente, "conversa de faz de conta", a criança deixou de o fazer durante a interacção e reduziu, significativamente, esse tipo de jogo após ela. Esta redução pareceu benéfica aos autores, uma vez que a "conversa de faz de conta" não é, propriamente, uma categoria de jogo mas, sobretudo, uma das formas específicas que ele pode assumir no cego. Este tipo de jogo revela, segundo os autores, sobretudo, um **deficit de experiência**, associado ao deficit visual, e não um deficit cognitivo propriamente dito.

No caso (B), uma criança cuja rotina de jogo se limitava a jogos funcionais com três ou quatro brinquedos, a intervenção lúdica permitiu apenas **aumentar o volume da sua actividade lúdica típica**, mas teve pouco efeito no desenvolvimento de níveis mais complexos de jogo.

Finalmente, no terceiro caso (C), foi observada uma modificação espectacular do comportamento lúdico durante a intervenção. Esta criança evoluiu do comportamento lúdico exclusivamente funcional, para os outros dois tipos de actividades lúdicas ("conversa de faz-de-conta" e "faz-de-conta"). No entanto, esta importante alteração de comportamento lúdico não se manteve após a intervenção. Os autores foram levados a interpretar a falta de manutenção do efeito em função, sobretudo, de factores de ordem pessoal registados no processo de observação (interrupções por hospitalização).

O número limitado de casos e a falta de resultados de observação de longo termo, sugere que se considerem os resultados deste estudo com precaução. Apesar destas limitações, os autores consideraram, no

entanto, que a alternância de períodos de actividade lúdica partilhada e períodos de jogo espontâneo pode constituir um benefício importante no desenvolvimento das actividades lúdicas nas crianças cegas que sofrem de atraso neste domínio.

2.2 - Características da interacção lúdica das crianças cegas com pares normovisuais

PREISLER (1993, a, b) ao observar o comportamento de crianças cegas durante a frequência pré-escolar, constatou que não só se verificavam, muito raramente, trocas verbais sobre ideias e significados, entre cego e não-cego, como as crianças cegas tinham, durante todo o período de frequência da Escola Infantil, grandes dificuldades para tomar parte nos jogos espontâneos dos seus companheiros. Estas dificuldades verificavam-se, como já referimos, pelo facto de as crianças cegas não conseguirem localizar facilmente os brinquedos, assim como pelo facto de não conseguirem seguir o sentido do jogo desenvolvido pelos parceiros a partir, essencialmente, de meios não-verbais de comunicação (gestos; olhares; expressões faciais). A autora observou ainda que as crianças cegas nunca apareciam, nos seus registos vídeo, espontaneamente envolvidas nos jogos simbólicos das crianças normovisuais. Pelo contrário, envolviam-se neste tipo de jogos sómente com os adultos (PREISLER, G. 1993, b, p.338).

TRÖSTER & BRAMBRING (1994) constataram, por outro lado, que as crianças cegas, quando acompanhadas de parceiros normovisuais, em meio doméstico, preferiam actividades mais passivas e mais centradas nos aspectos verbais ("ouvir histórias" e "ver livros de imagens e tacto") do que actividades constructivas que implicassem acções concretas com objectos e materiais.

No entanto, atendendo aos objectivos próprios destes dois estudos, eles não nos fornecem indicações aprofundadas sobre as características da interacção lúdica entre cegos e normovisuais. Foi só na investigação de JANSON & MERÉNYI (1992) que fomos encontrar uma análise mais aprofundada desta interacção.

Esta investigação toma como ponto de partida as conclusões de um trabalho anterior, efectuado pelas próprias autoras (JANSON & MERÉNYI, 1991), de que não pudémos dispôr. Neste trabalho preliminar, as autoras concluíram, na linha de PREISLER (1993, a,b), que as crianças cegas ou preferiam a companhia dos adultos ou preferiam fazer jogos solitários. No entanto, consideraram também que estes resultados não podiam ser interpretados como fruto de desinteresse social por parte das crianças cegas. Pelo contrário, constataram que as dificuldades experimentadas pelas crianças cegas na interacção social com os pares se devia, sobretudo, às próprias características da interacção entre eles.

Partindo destes resultados, o estudo que aqui apresentamos (JANSON & MERÉNYI, 1992) teve como principal objectivo o de fazer a **descrição e caracterização da interacção lúdica entre pares cegos e normovisuais de idade pré-escolar.**

O estudo incidiu sobre uma amostra de 16 grupos de três crianças cada. Cada grupo de três crianças foi constituído do seguinte modo: 1 criança cega (ou com, no máximo, percepção de luz); 1 criança normovisual da mesma idade e do mesmo sexo que a criança cega; 1 criança normovisual, também dentro da mesma idade mas de sexo oposto ao da criança cega. As idades das crianças cegas, no início da observação, variavam entre os 3a 8m e os 5a 10m.

A observação das crianças foi feita em três tipos diferentes de situações lúdicas, definidas, em função das propostas dos educadores, do seguinte modo:

- cozinhar e preparar uma festa com as bonecas;
- fazer uma viagem de combóio;

- brincar aos médicos e hospitais, com as bonecas e com os parceiros.

A observação das interacções lúdicas nestas três situações, foi efectuada com três meses de intervalo entre cada uma delas. Os observadores, isto é, os próprios educadores das crianças, alternavam o tipo de intervenção segundo as duas seguintes condições: "participação activa" (10') e "participação passiva" (10'). Os registos vídeo foram efectuados através de duas câmaras móveis: uma câmara centrada na actividade da criança cega; a outra câmara centrada, predominantemente, na criança normovisual do mesmo sexo, mas procurando abarcar, também, a actividade da criança normovisual do sexo oposto.

A análise da interacção social entre os pares heterogéneos assentou num vasto conjunto de categorias de análise - 22, ao todo - as quais foram construídas com base numa modificação, feita pelas autoras, da Escala de Comportamento Individual e Social de WHITE & WATTS (1973).

Os resultados apresentados no artigo de referência são incompletos porque dizem apenas respeito a metade da amostra (8 grupos) e porque abarcam, exclusivamente, as interacções lúdicas entre as crianças cegas e os pares normovisuais do mesmo sexo. Estes resultados provisórios foram sintetizados em cinco pontos que permitem, com base na grelha de análise, caracterizar a interacção entre os pares heterogéneos, do mesmo sexo, do seguinte modo (cfr. op.cit., pp.9-14):

1 - Frequência global da interacção social:

- não se registou uma diferença notória entre cegos e normovisuais a nível das actividades sociais durante o jogo;

- verificou-se uma certa tendência, nos cegos, para diminuírem as suas actividades na condição passiva.

2 - Direcção social da interacção:

- verificou-se uma diferença notória nos dois grupos. Os cegos tendiam a dirigir a interacção para o **adulto** duas vezes mais do que os normovisuais, em qualquer das condições;

- na condição passiva, os cegos aumentavam, como os normovisuais, a interacção com os pares, as crianças cegas apresentam;

- os cegos distinguiram-se dos normovisuais por apresentarem um tipo específico de interacção, isto é, uma interacção "não-dirigida" ("zero tendency").

3 - Comportamentos específicos durante o jogo:

- as crianças cegas revelam maior tendência para **pedir** "informações, ajuda e apoio" e para **seguir** "ordens positivas e neutras";

- na condição passiva, as crianças cegas tendiam, mais que as normovisuais, a "**chamar** a atenção" do adulto;

- na condição activa, as crianças cegas tendiam, mais que as normovisuais, a "**recusar** ou ignorar ordens positivas";

- pelo contrário, as crianças normovisuais tinham mais tendência a **dar** "ordens positivas e neutras" e a **aderir** a actividades, de moto próprio, assim como para **prestar** ajuda e apoio;

- em qualquer dos grupos não se verificou, com frequência, comportamentos negativos, hostis e competitivos ;é, a expressão de afectos positivos foi, no entanto, mais notória e frequente no grupo de normovisuais;

- os comportamentos ditos "não-sociais" (afastamento do grupo e comportamentos idiosincráticos) apareciam, com mais frequência, nos cegos e eram, frequentemente, acompanhados de comportamentos estereotipados e repetitivos (blindismos).

4 - Direcção social dos comportamentos específicos:

- as crianças cegas distinguiram-se das normovisuais em todos os aspectos citados no parágrafo anterior;

- as crianças cegas dirigiam, mais do que as normovisuais, os seus diferentes tipos de pedidos, em qualquer das condições, para os adultos (excepto expressão de afectos);

- a expressão de afectos, positivos ou negativos, dirigia-se, nos dois grupos, exclusivamente aos pares;

- as crianças cegas não representam, para o seus companheiros normovisuais, uma "fonte de recursos";

- as crianças normovisuais recorriam às crianças cegas, sobretudo, para saberem as suas intenções ou opções pessoais no jogo;

- de uma forma geral, as crianças cegas eram **mais complacentes** do que as normovisuais em relação às ordens, quer dos adultos, quer dos pares;

- as crianças cegas eram, por outro lado, mais capazes do que as normovisuais, de recusar as ordens do adulto e aceitar melhor as ordens dos seus iguais;

- finalmente, foi ainda na capacidade de **adesão e participação** nas actividades que se registou uma diferença importante entre os dois grupos. As crianças cegas mostravam-se muito menos dispostas a participar espontaneamente e, quando o faziam (condição activa), era tanto com os adultos como com os pares;

- pelo contrário, as crianças normovisuais aderiam mais facilmente a actividades com pares, mesmo na condição activa.

5 - Sucesso e insucesso das iniciativas sociais:

- as crianças normovisuais eram ligeiramente mais bem sucedidas nos seus intentos do que as crianças cegas;

- nas interacções entre pares, as crianças cegas também tinham menos sucesso do que as normovisuais.

Este conjunto diversificado de resultados permite concluir e confirmar que, em termos gerais, as crianças

cegas demonstram interesse por jogos sociais. Este facto confirma os resultados do primeiro trabalho das autoras e contraria a ideia de que as crianças cegas preferem brincar sozinhas por se sentirem frustradas com as iniciativas dos pares (Cfr. PREISLER, 1993, a, b).

Por outro lado, os resultados também não demonstram haver diferenças básicas nas interacções entre os dois grupos. Se demonstram, de facto, existirem diferenças, elas resultam, sobretudo, das condições perceptivas inerentes à cegueira as quais exigem, por parte da criança cega, maior informação sobre o que se passa à sua volta.

Será portanto apenas no contexto das diferenças quanto à apropriação da informação, que se pode compreender que a interacção cego-normovisual possa ser, para a criança cega, menos aliciante do que a interacção com o adulto. É ainda neste contexto que se pode compreender também que a posição da criança cega na interacção com os pares, se torne mais submissa (receber ordens) e passiva (pedir informação e ajuda) do que na interacção entre pares sem deficiência.

A questão fundamental que se pode colocar, a partir destes resultados provisórios, diz respeito à própria natureza das relações estabelecidas entre este tipo de pares heterogéneos. Como as próprias autoras apontam, o carácter igualitário das interacções entre crianças não deficientes não se comprova claramente nestes resultados. Com efeito, verificaram que as crianças normovisuais tendiam a desenvolver uma "atitude diferente" a respeito dos pares deficientes da utilizada com pares iguais. As crianças normovisuais procuravam ajustar-se às deficiências funcionais dos seus pares deficientes e, nesse contexto, adoptavam uma atitude de maior poder ("*high power*"), semelhante à do adulto.

A partir deste facto, aparentemente incontornável, as autoras concluíram que a interacção cego-normovisual "*does not spontaneously (...) develop the typically equalitarian, "low power" pattern that prevails among non-*

handicapped children. The blind and the sighted child tends to relate to each other in a way, that in certain respects forms a circle of dependency and nurturance"(op.cit., p.17).

Esta conclusão geral é, do nosso ponto de vista, muito interessante. Perguntamos: o carácter não igualitário da interacção entre cegos e normovisuais pode levar a relativizar a ideia dos benefícios inerentes à interacção social entre pares?

Os resultados desta investigação não nos permitem responder a esta questão. No entanto, o facto de as autoras indicarem que ambos os grupos (cegos e normovisuais) apresentavam bons níveis lúdicos sugere, pelo menos, que a interacção não é prejudicial.

3 - Evolução lúdica e factores de jogo

Nalguns dos trabalhos referidos nos dois pontos anteriores encontrámos dados que nos permitem situar, embora de forma parcial, a evolução lúdica nos cegos. Os resultados desses trabalhos indicam, de forma unânime, um **desfasamento cronológico** das actividades lúdicas das crianças cegas em relação às suas congéneres normovisuais. Para além desta característica geral, esses resultados esboçam uma cronologia das actividades lúdicas das crianças cegas, que nos permite perspectivar a sua evolução lúdica tal como se apresenta de seguida.

Com base nos resultados da classificação dos jogos em cinco níveis de jogo (brincadeiras com o corpo; manipulação indiferenciada de objectos; manipulação relacional de objectos; manipulação funcional de objectos; jogos simbólicos ou de papéis), TRÖSTER & BRAMBRING (1994) puderam concluir que:

- existem diferenças significativas entre as crianças cegas e as normovisuais nos diferentes níveis de jogo;

- estas diferenças aumentam nos níveis mais complexos de jogo, ou seja, as crianças cegas adquirem, mais tarde, as formas mais complexas de jogos funcionais e simbólicos;

- a variação da média etária de cada nível de jogo é maior nas crianças cegas do que nas normovisuais, excepto ao nível da manipulação funcional de objectos.

Com base nos resultados decorrentes da aplicação do "Teste de jogo simbólico de Lowe-Costello", LUCERGA e al. (1992) concluíram também que:

- existe uma diferença entre a idade cronológica e a idade de desenvolvimento do jogo simbólico;

- esta diferença é, em média, maior no grupo de cegos totais (18 meses) e, menor (10 meses) no grupo com resíduos visuais.

Estas conclusões são de ordem muito geral, visam, no conjunto das duas investigações, um período muito lato de desenvolvimento (dos 4m aos 4a, em TRÖSTER & BRAMBRING; dos 2a 8m aos 6a 11m, em LUCERGA e al.) e centram as diferenças entre os dois grupos, sobretudo, no aparecimento dos jogos mais complexos. A este nível, estes resultados podem ainda ser completados e precisados por outros.

Com efeito, com base nos resultados obtidos na observação da "hora de jogo" LUCERGA e al. (1992) puderam ainda precisar que:

- os níveis elementares de jogo simbólico (isto é, os jogos funcionais) só parecem ser atingidos a partir dos 3 anos;

- os níveis mais complexos de jogo simbólico (isto é, a capacidade de "representar papéis" ou de "substituir uns objectos por outros") não são atingidos antes dos 5 anos;

- os dados obtidos não permitem precisar a partir de que idade a criança cega é capaz de fazer jogos

simbólicos complexos, independentemente da intervenção do adulto.

PREISLER (1993, a), pelo seu lado, apresentou dois tipos de conclusões diferentes. As que se referem à observação das crianças em casa (GUSTAFSSON & PREISLER, 1991, trabalho a que não tivemos acesso directo), e as que se referem à observação das mesmas crianças no Jardim de Infância. Na observação das 9 crianças em casa, verificou que:

- todas as crianças observadas apresentavam **jogos simbólicos simples** entre os 3 e os 4 anos, embora a frequência deste tipo de jogo variasse muito de criança para criança;

- entre os 4 e 5 anos, quatro crianças faziam jogos simbólicos que envolviam **acções**; uma utilizava o jogo simbólico como **reconstrução de experiências anteriores** vividas no diálogo com a mãe; as cinco restantes apresentavam **jogos de fantasia** onde patenteavam uma capacidade total para se mexerem livremente no tempo e no espaço.

Pelo contrário, na observação das mesmas 9 crianças no Jardim de Infância, verificou que:

- *"with few exceptions, the children were only observed to engage in symbolic play with adults"*;

- o conteúdo destes jogos simbólicos *" was primarily based on auditory and haptic experiences"*(PREISLER, 1993, a, p.307, sublinhado nosso).

As conclusões de LUCERGA e al. (1992) coincidem com as de PREISLER (1993, a) quanto à definição dos períodos etários de aquisição dos jogos funcionais (ou jogos simbólicos simples), isto é, entre os 3 e os 4 anos. As conclusões das duas autoras aproximam-se, por outro lado, quanto ao período de aquisição dos jogos simbólicos complexos: a partir dos 5 anos ou entre os 4 e os 5 anos.

O facto de PREISLER (1993, a) ter observado que, no Jardim de Infância, as crianças só efectuavam jogos simbólicos mediante a intervenção do adulto surpreende, quando sabemos que, por outro lado, essas crianças eram capazes desse tipo de jogo, em casa. Neste contexto, poderá perguntar-se: será a própria situação de integração que impede a expressão livre deste tipo de jogo? Ou será que a situação de integração exige, comparativamente com a vivência doméstica, uma maior intervenção por parte do adulto?

Independentemente desta questão, para a qual não temos resposta, as conclusões que acabamos de apresentar não permitem estabelecer uma visão completa da evolução lúdica nos cegos. Elas podem, no entanto, ser completadas pelas indicações de ROSA & OCHAÍTA (1993).

Estes autores sublinharam, em primeiro lugar que *"apesar de la importancia que tiene el juego en el desarrollo del ser humano, se han realizado muy pocos trabajos sobre las conductas lúdicas en los niños ciegos"*. Em segundo lugar, consideraram, também, que *"nada sabemos sobre el juego de ejercicio que realiza el niño durante el periodo sensoriomotor"*(op.cit.p.161).

Tendo presente estas limitações e lacunas, os autores dão-nos, apesar disso, sugestões interessantes para a compreensão e definição da evolução lúdica nos cegos.

Supõem, por exemplo, que, na falta de dados sobre o início das primeiras formas de jogo, se pode considerar que *"los invidentes pueden utilizar sus primeras emisiones verbales para demandar objetos y para iniciar "una conversación" con el adulto sobre ellos"* (op.cit.p. 162). Neste contexto, sugerem que **"falar sobre um objecto"**, sem realizar nenhuma acção com ele, possa constituir a primeira etapa do jogo na criança cega.

Sugerem ainda que a evolução lúdica da criança cega possa passar por uma fase de **imitação auditiva** (imediate) a qual *"puede sustituir a la visual en la construcción de los primeros significantes por parte de los niños ciegos"* (op.cit.,p.162). É na sequência desta fase de imitação

auditiva de carácter imediato, que consideram, também, que a imitação diferida de sequências de conversas da vida diária possa constituir as "*primeras manifestaciones de juego de ficción*" (ibidem, sublinhado nosso).

Estas considerações, a serem objectivamente confirmadas, traduzem, do nosso ponto de vista, não só uma importante viragem na compreensão das características da linguagem nos cegos, como podem representar, também, um passo importante para uma visão mais adequada e positiva da sua actividade lúdica.

Com efeito, as imitações verbais de carácter repetitivo e descontextuado, consideradas, na literatura sobre o desenvolvimento da linguagem nas crianças cegas (Cfr., WARREN, 1984) formas desviantes e não funcionais de comunicação, passam a ser vistas, nesta perspectiva, como **forma específica de jogo simbólico** nos cegos.

Ainda segundo ROSA & OCHAÍTA. (1993), será só na sequência das "imitações de conversas" que a possibilidade de efectuar **jogos com objectos e com conversas reais**, isto é, jogos simbólicos na acepção visuocentrada, se poderá verificar nos cegos. A partir do aparecimento dos jogos simbólicos de imitação de conversas reais, a sequência de tipos de jogos simbólicos será, como também indicam LUCERGA e al.(1992), sensivelmente próxima e idêntica à dos normovisuais.

Apesar do interesse e importância destas indicações, a questão dos jogos de ficção com utilização de objectos substitutos e com diferenciação de papéis carece, segundo os autores, não só de mais investigação como, acima de tudo, de investigação que procure efectivamente demonstrar a sua expressão do ponto de vista da criança cega.

Se a determinação da evolução lúdica das crianças cegas permanece, portanto, lacunar, a identificação dos factores de desenvolvimento lúdico constitui, por outro lado, uma questão controversa. Como passamos a expor, a

determinação dos factores de desenvolvimento lúdico é muito variável de autor para autor e não permite, por enquanto, identificar o seu peso, relativo ou absoluto, na determinação deste comportamento.

SKELLENGER & HILL (1994) apontaram, em primeiro lugar, o **deficit visual** como o factor relevante na determinação das dificuldades lúdicas. O deficit visual afecta, segundo estes autores, quer a **motivação** para o jogo, quer a **directão e manutenção** dos comportamentos em geral: *"the direction and expansion of play rely to a large degree, on vision to support the acquisition of new behaviors modelled by adults and peers. Furthermore, observation of the effect that one's actions has on toys and others, as well as the effects of playmates actions, provides feedback that supports the continuation and maintenance of most opportunities for play"* (op.cit., p.434).

RETTIG.(1994) defendeu, por outro lado, que o desenvolvimento da **linguagem** e o desenvolvimento **cognitivo** devem ser considerados como factores prioritários na determinação da actividade lúdica.

No primeiro caso, PARSONS (1987) demonstrou que o **desenvolvimento da linguagem** (resultados na Escala de Linguagem Pré-Escolar de Zimmerman, Steiner & Pond, 1979) se correlacionava, de forma significativa, com a qualidade do comportamento lúdico e, em especial, com o quociente de compreensão verbal.

Outros autores (FRAIBERG.& ADELSON, 1977, cap.XI; ROGERS & PUCHALSKI, 1984, citado in LUCERGA e al., 1992; ROSA & OCHAITA, 1993; RETTIG, 1994) defenderam, para além disso, que a linguagem é factor determinante de jogo na medida em que o seu desenvolvimento fornece à criança as **estruturas básicas** que permitem a diferenciação "eu-não eu" as quais, como assinalaram também, estão na base da capacidade de auto-representação - capacidade que o jogo simbólico pressupõe e exige.

No entanto, as estruturas linguísticas de base consideradas necessárias ao desenvolvimento do jogo simbólico não são coincidentes nestes autores. Para ROGERS & PUCHALSKI (1984, in LUCERGA e al., 1992) essas

estruturas são o "não" e a possibilidade de usar "frases de duas palavras". Para FRAIBERG & ADELSON (1977) essas estruturas são o "eu" e o "me".

Num caso como noutro, põe-se a questão, crucial ao desenvolvimento humano, que é justamente a capacidade de se considerar como sujeito autónomo face aos outros com idêntica qualidade e estatuto, ou a questão da **individação** no sentido psicanalítico do termo.

Pelo contrário, LUCERGA e al. (1992) constataram - contra o que defenderam os autores citados no seu livro (ROGERS & PUCHALSKY, 1984) - que não parecia haver nenhum **paralelismo entre o baixo nível de desenvolvimento do jogo simbólico e a área de desenvolvimento da linguagem** (Escala de Reynell-Zinkin).

No segundo caso, o **desenvolvimento cognitivo** (RETTIG, 1994) é considerado factor determinante de jogo na medida em que ele implica, prioritariamente, a aquisição da **permanência de objecto e espaço**, noções cujo acesso é também difícil e problemático nos cegos. As condutas de **procura do objecto e de exploração independente do espaço** que são inerentes e intimamente associadas à actividade lúdica devem, nesta perspectiva, constituir um factor determinante do desenvolvimento do jogo.

Dentro desta linha que privilegia o desenvolvimento cognitivo como factor lúdico, poderemos também situar as conclusões de TAIT (1972). Ao fazer a avaliação intelectual das crianças da sua amostra, TAIT (1972) constatou que havia uma **diferença significativa entre o QI dos cegos e o dos normovisuais e que esta diferença podia ser relacionada, nos cegos, com as próprias características da sua actividade lúdica**. Segundo a autora, o QI mais baixo das crianças cegas podia explicar as dificuldades destas crianças, em especial, na atribuição de papéis, mais abstractos e em maior número, aos objectos de suporte lúdico.

Pelo contrário, LUCERGA e al. (1992) constataram que, nos resultados obtidos através da aplicação de provas psicométricas (1ª etapa da investigação), não parecia haver nenhum paralelismo entre o baixo nível de desenvolvimento do jogo simbólico (Teste de jogo simbólico de Lowe-Costello) e o desenvolvimento das crianças nas várias áreas da "Escala de desenvolvimento de Reynell-Zinkin". Para além disso, constataram também, que só duas das crianças da amostra (com menos de 5 anos) apresentavam, simultaneamente, maior atraso no jogo e na área de "adaptação social".

Estes resultados vão na linha dos de SKELLENGER & HILL (1994), uma vez que as três crianças estudadas por estes autores não apresentavam, na opinião das professoras, atrasos significativos de desenvolvimento mas demonstravam, pelo contrário, baixos níveis de jogo.

Se a contradição entre as conclusões de TAIT (1972) e as conclusões de LUCERGA e al (1992) e SKELLENGER & HILL (1994), pode ser, eventualmente, explicada pela própria natureza dos meios de avaliação utilizados nas três investigações, parece-nos importante sublinhar, sobretudo, este desfasamento do nível de jogo em relação a outras áreas de desenvolvimento. Este facto pode ajudar a explicar, do nosso ponto de vista, a impressão de falta de capacidade lúdica nestas crianças, ou, melhor dito, o carácter, específico e profundo, das diferenças que esta actividade apresenta nas crianças cegas por comparação com as normovisuais.

Em suma, em oposição aos vários autores enunciados, LUCERGA e al. (1992) apontaram um último factor de desenvolvimento lúdico. Estas autoras consideram que é, sobretudo, a **qualidade de experiências da criança** e, nela, a intervenção educativa (ou a falta de estimulação lúdica específica) que constitui o factor essencial do desenvolvimento lúdico. Neste contexto, as autoras afirmaram claramente que: *"el juego es una de las conductas en la que más incide la intervención educativa y que la*

carencia de intervención tiene consecuencias más graves en el caso de los niños ciegos" (op.cit., p.91).

Se achamos, por um lado, que não deixa de ser sensato considerar a interdependência de todos os factores aqui referidos e identificados - deficit visual, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento cognitivo e experiência social - consideramos, por outro lado, inspiradas nas interpretações de HARRISSON-COVELLO & LAIRY (1981, 1985), que o principal determinante da conduta lúdica em condição de cegueira é de natureza intrapessoal. Ele enraíza-se directamente, e em primeiro lugar, na questão do "interdito" que, segundo as autoras, pode pesar sobre algumas crianças cegas em virtude da natureza "desligada" da comunicação dos adultos com elas.

Neste sentido, julgamos que a grande questão que se coloca no desenvolvimento lúdico dos cegos como, aliás, no seu desenvolvimento global, é a questão da possibilidade de conceber que a criança cega não é um ser a quem falta qualquer coisa mas, como qualquer outra, é um ser inteiro, dotado de capacidades próprias que não a impedem de inscrever-se, pelo desejo, pela acção, pelo prazer e pelo brincar, na comunicação com o meio humano e físico que a cerca. Se pode, como apresentámos, adoptar algumas formas específicas para o fazer, essas formas não exprimem, necessariamente, os condicionalismos do deficit visual ou outros, mas, provavelmente, a marca desse interdito face à cegueira, inevitavelmente veiculado na relação dos adultos com elas. Esse interdito é o interdito que, na linha de HARRISSON-COVELLO & LAIRY (1981, 1985), pode pesar, a pretexto da segurança e protecção da criança cega, sobre duas componentes lúdicas idissociáveis: o prazer do movimento no espaço e o prazer da acção com e sobre as coisas.

Conclusão

A visão global dos trabalhos que acabámos de apresentar neste capítulo permite-nos evidenciar a evolução sofrida na orientação e nos resultados da pesquisa sobre actividade lúdica nas crianças cegas. Esta evolução patenteia, nos estudos mais recentes, a tendência a identificar, positivamente, a especificidade lúdica das crianças cegas.

Ressalvando as eventuais lacunas desta perspectivação histórica, constatámos que o estudo do comportamento lúdico das crianças cegas surgiu, em primeiro lugar (anos 60), no âmbito da psicologia clínica infantil e, nesse contexto, visou, sobretudo, a identificação e resolução dos problemas de carácter psicopatológico.

Foi nesse âmbito que, no Reino Unido, BURLINGHAM primeiro, WILLS e SANDLER, depois, se interessaram pela observação de crianças cegas e procuraram fazer a interpretação do seu comportamento lúdico à luz da teoria psicanalítica do desenvolvimento infantil.

O interesse e impacto destas primeiras observações e interpretações mantém-se, ainda hoje. Com efeito, a referência a estes trabalhos continua a ocupar um lugar de destaque em quase todos os trabalhos de investigação que consultámos. Apesar disso, a generalidade dos estudos empíricos que se lhes seguem, tende a identificar a actividade lúdica dos cegos numa forma mais optimista e positiva do que a daquelas autoras.

A investigação de FRAIBERG (anos 60 e 70, E.U.A) sobre o desenvolvimento precoce dos cegos, inspirada tanto na teoria psicanalítica como na teoria piagetiana do desenvolvimento, e a tese de doutoramento de TAIT (data de apresentação:1970; E.U.A), que comprovou,

empiricamente, a actividade lúdica das crianças cegas, parecem ter ocupado, nesta evolução, um lugar de charneira na viragem para uma visão mais optimista da actividade lúdica neste tipo de crianças.

Por outro lado, o próprio alargamento geográfico da investigação (do Reino Unido para os E.U; destes para vários países da Europa - Espanha, Suécia, Alemanha, por exemplo) e o aprofundamento, sob novos ângulos teóricos (Psicologia Cognitiva e Psicologia Social), da pesquisa sobre o comportamento lúdico, veio permitir, finalmente, ultrapassar a visão, algo estigmatizada, fornecida pelas psicanalistas. Os trabalhos mais recentes aqui apresentados abrem, portanto, novos horizontes na forma de encarar as dificuldades lúdicas da criança cega.

Esta evolução dos resultados da investigação sobre actividade lúdica nos cegos não pode, contudo, ter sido alheia à própria evolução social. Esta evolução conduziu, a partir sensivelmente dos anos 70-80, à defesa dos princípios da integração social dos deficientes e, nesse contexto, à prática generalizada da sua integração escolar. A serem respeitadas as condições necessárias a esta integração - tal como explicaremos no capítulo seguinte (Cfr.cap. III, 2) - a integração social do deficiente pode constituir, em si própria, um benefício significativo para o desenvolvimento global da criança e repercutir-se, inevitavelmente, no aprofundamento do seu conhecimento em condições educativas mais favoráveis.

Do nosso ponto de vista, a prática da integração pré-escolar e escolar dos deficientes, veio, portanto, contribuir para a "despsicopatologização" do comportamento destas crianças e, nesse contexto, viabilizar, por outro lado, o aparecimento de investigações de carácter psicossocial (anos 80-90).

Os resultados destes trabalhos permitiram não só contrariar a ideia de "falta de desejo para brincar", como começar a identificar, com mais rigor, a sua especificidade lúdica (por ex., as suas preferências por jogos sonoros/barulhentos e as modalidades manipulatórias

e verbais das suas actividades lúdicas), tal como a sua necessária e privilegiada dependência em relação aos adultos no desenvolvimento lúdico.

No entanto, o carácter ainda lacunar destes trabalhos e a diversidade de abordagens encontradas, confrontaram-nos com certas questões que se torna necessário evidenciar neste momento. Estas questões ajudaram-nos não só a definir o nosso campo de estudo, como também permitiram orientar o delineamento da nossa própria investigação.

Atendendo à diversidade de categorias de análise de jogo utilizadas pelos autores citados, perguntámo-nos, em primeiro lugar: **que categorias de análise de jogo são as mais adequadas para fazer a classificação e caracterização das actividades lúdicas das crianças cegas de idade pré-escolar?**

Considerando, em segundo lugar, a importância atribuída, na maior parte dos trabalhos referidos, à mobilidade, aos comportamentos estereotipados e ao comportamento verbal, perguntámo-nos: **em que medida as categorias lúdicas a utilizar podem, ou devem, incluir esses comportamentos?**

Estas duas questões estão, na verdade, intimamente interligadas. A variabilidade de categorias lúdicas e de formas de as definir que encontrámos nos estudos de referência, atestam, em primeiro lugar, o carácter exploratório dos estudos sobre comportamento lúdico aqui referidos. Apontam, em segundo lugar, a dificuldade em distinguir as categorias lúdicas de outros comportamentos ou, inversamente, a possibilidade de integrar esses comportamentos na própria definição das categorias lúdicas.

Com efeito, se alguns autores distinguiram as categorias lúdicas dos restantes comportamentos (por ex., TAIT, 1972; LUCERGA e al., 1992; PREISLER, 1993), outros autores incluíram, na própria definição das suas categorias lúdicas, ou o comportamento verbal e a

mobilidade (Cfr. SKELLENGER & HILL, 1994: "jogos de conversa de faz de conta"; "jogos de movimentos amplos"), ou os comportamentos estereotipados (por ex., PARSONS, 1987 - "jogos estereotipados" - e BULTJENS & FERGUSON, 1994 - "jogos repetitivos").

No contexto desta variabilidade de classificações lúdicas, a única categoria que é comum a todos os autores é a dos "jogos simbólicos". No entanto, mesmo dentro desta categoria, pudemos ainda observar uma certa diversidade. PARSONS (1987) e SKELLENGER & HILL (1994) consideraram a categoria de "jogos funcionais" como categoria distinta dos "jogos simbólicos". Pelo contrário, LUGERGA e al. (1992) consideraram os "jogos funcionais" como formas simples de "jogo simbólico", fundamentalmente opostas aos "jogos de exercícios".

TAIT (1972), pelo seu lado, limitou-se a distinguir os "jogos manipulatórios" e "outros", sem especificar, enquanto PREISLER (1993) evidenciou, na manipulação dos brinquedos, o carácter identificatório dessa exploração.

A definição das categorias lúdicas exige, portanto, aprofundamento. Um dos aspectos desse aprofundamento parece-nos ser o que diz respeito, em especial, ao lugar que a mobilidade, os comportamentos estereotipados e o comportamento verbal, ocupam nessa definição.

O facto de, no estudo SKELLENGER & HILL (1994) as crianças não terem apresentado "jogos de movimentos amplos" e o facto de, no estudo de LUCERGA e al. (1992) as autoras terem verificado que as crianças, ou tendiam a passar à narração das acções, ou à delegação das acções no adulto, ou ainda a evitar a encenação dos jogos para além do espaço estrito do colchão, levaram-nos a considerar que o comportamento espacial deveria constituir objecto privilegiado de análise na compreensão cabal das formas lúdicas dos cegos.

Por outro lado, o carácter ou demasiado reducionista da categoria "jogos estereotipados", ou

demasiado lata de "jogos repetitivos" levou-nos, também, a considerar necessário distinguir os jogos de carácter, inevitavelmente, repetitivo (jogos manipulatórios, jogos motores ou jogos de exercícios), de outros comportamentos cuja natureza estereotipada não parece poder ser identificada, necessariamente, como forma lúdica mas, sobretudo, como falta de estimulação adequada a nível da musculatura e da mobilidade (BURLINGHAM, 1961) ou, em termos mais gerais, como falta de estimulação somatosensorial precoce (WARREN, 1984) e/ou social (WARREN, 1984; CANTAVELLA e al., 1992).

Finalmente, na linha das diferenciações dos comportamentos anteriores - mobilidade e comportamento estereotipado - considerámos igualmente necessário situar o comportamento verbal das crianças cegas, independentemente da sua possível inclusão como forma de jogo específica. Na verdade, se este tipo de jogos foi sugerido por ROSA & OCHAÍTA (1993) ele ainda não consta, como categoria autónoma, das categorias lúdicas consideradas nos trabalhos citados, salvo em SKELLENGER & HILL (1994). Estes autores assinalaram, no entanto, que essa modalidade não é, propriamente, uma categoria lúdica.

A evidenciação destes três tipos de comportamentos - espaciais, estereotipados e verbais - como elementos importantes para a compreensão do comportamento propriamente lúdico constituiu, portanto, o resultado directo da análise dos trabalhos citados e determinou o carácter multifacetado da análise que apresentaremos na II Parte deste trabalho.

Atendendo, finalmente, à falta de comprovação empírica do benefício da interacção lúdica com pares normovisuais, perguntámo-nos ainda: em que medida é possível, ou não, comprovar o benefício das interacções sociais com os pares, no plano lúdico ou noutros?

Na verdade, esta questão impõe-se tanto a partir da defesa da integração da criança deficiente, como a partir da sua comprovada e inevitável dependência ao

adulto a qual parece poder ou ofuscar, ou mesmo, comprometer, o carácter benéfico da interacção entre pares.

CAP.III - PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E ACTIVIDADE LÚDICA NAS CRIANÇAS CEGAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR.

A importância que atribuímos, à partida (Cfr. Introdução), aos aspectos pedagógicos na abordagem do nosso tema justifica, de per si, a consulta da literatura pedagógica a esse respeito.

Esta necessidade tornou-se ainda mais evidente quando nos deparámos, na pesquisa bibliográfica preliminar, com a variedade e extensão de documentação de carácter pedagógico - no âmbito da Educação Especial dos cegos - que contrastava, de forma imponente, com a relativa escassez de estudos psicológicos sobre a cegueira, em especial, sobre actividade lúdica nas crianças cegas. Este facto é, de resto, igualmente sublinhado por HUERTAS, ASENSIO, e SIMÓN, (1988) no que se refere às publicações em castelhano.

Procurando encontrar uma forma sintética, ordenada e o mais possível clara de apresentar os dados fornecidos por esta literatura, fizemos a sua sistematização em torno de três parâmetros distintos mas, necessariamente, interdependentes.

Estes parâmetros reflectem, do nosso ponto de vista, três grandes áreas de investigação e reflexão em Educação Especial. Estas áreas dizem respeito:

- à criação, definição, identificação e divulgação dos recursos materiais e/ou ajudas técnicas necessários ao deficiente na sua vida quotidiana, escolar e profissional;

- à conceptualização e implementação prática da filosofia da integração social, ao longo de toda a vida das pessoas deficientes;

- à definição, geral ou específica, dos objectivos e métodos a utilizar na intervenção com

peças deficientes, questões que consubstanciam a definição dos "programas educativos".

Tendo presente o âmbito específico da nossa pesquisa - a actividade lúdica nas crianças cegas de idade pré-escolar - procurámos identificar as propostas pedagógicas nesta matéria e apresentá-las em função dos três parâmetros que acabamos de indicar.

A apresentação das propostas pedagógicas em matéria de actividade lúdica em crianças afectadas de cegueira procura, conseqüentemente:

- identificar os recursos materiais que, na literatura de referência, são considerados úteis e necessários para o desenvolvimento da actividade lúdica nos cegos;

- identificar a fundamentação e as condições de integração pré-escolar de crianças deficientes visuais e a sua eventual relação com a actividade lúdica;

- identificar o tipo de "programas educativos" destinados a crianças cegas e procurar determinar o papel que aí é atribuído à actividade lúdica.

Como procuraremos expor, as exigências que se colocam ao nível destes três parâmetros pressupõem, por um lado, que a prática educativa com crianças cegas tem que ser intencionalizada. Ela não pode, portanto, ser deixada ao acaso das circunstâncias.

Por outro lado, estas exigências pressupõem também, que o desenvolvimento da capacidade lúdica das crianças invisuais é considerado, implícita ou explicitamente, como um dos aspectos fundamentais da prática educativa com crianças cegas. Contudo, a visão pedagógica da actividade lúdica em crianças cegas levantou-nos algumas questões, como também teremos ocasião de expor, que nos ajudaram a alicerçar as nossas próprias hipóteses de trabalho como apresentaremos no capítulo seguinte.

1 - Brinquedos e Equipamento lúdico

A questão da definição e identificação dos brinquedos e equipamentos lúdicos para cegos pode situar-se dentro do vasto campo do que se costuma designar, actualmente, por "ajudas técnicas".

No que diz respeito aos cegos e deficientes visuais, estas "ajudas técnicas" têm sido alvo de um investimento crescente por parte de técnicos especializados - especialmente no campo da informática - e procuram abranger todo o tipo de ajudas necessárias aos deficientes visuais para o seu desenvolvimento e para a sua vida social independente.

Para uma informação completa e actualizada sobre este assunto seria útil e prático visitar, anualmente, os salões de exposição que se fazem a este respeito (LADONCHAMPS, 1988). Infelizmente, não tendo podido recorrer a esta forma directa e expedita de obtenção de informação, limitámo-nos a fazer o levantamento dos recursos materiais a partir da literatura consultada.

No início da nossa experiência com crianças cegas, a questão do "material didáctico" foi, ao contrário dos outros dois aspectos, uma das primeiras coisas que nos foi assinalada como importante no trabalho educativo.

No entanto, se a referência a este aspecto parecia impôr-se, mais do que qualquer outra, quer através das indicações dos iniciados ao assunto, quer através de catálogos de material que circulavam entre os técnicos, a leitura destes catálogos não nos revelou nenhum brinquedo verdadeiramente novo ou, propriamente, diferente do convencional.

Por exemplo, no "Catalogue Général du Matériel Spécialisé" (s.d.) são diferenciados, em função dos objectivos a que se destinam, oito tipos de materiais

especializados para cegos. Esses materiais especializados dizem respeito: à escrita braille e à papelaria; ao material pedagógico para cálculo e desenho; aos relógios; às bengalas de ajuda à locomoção; aos jogos; às publicações em braille e em cassette; aos pesos e medidas e ainda ao material de apoio às tarefas da vida quotidiana.

No que se refere aos jogos propriamente ditos, verificámos que estes constam, essencialmente, de "jogos de mesa" para jovens e adultos (por ex., vários baralhos de cartas marcadas a braille; dado e dominós em relevo; jogos de xadrez e damas; solitário), para crianças de idade escolar (dominó de encaixe; jogo dos cavalos; jogo das 7 famílias, marcado a braille) e para crianças de idade pré-escolar (por ex., puzzles simples representando um objecto; puzzles simples representando cenas com animais; loto sonoro; jogo do rato que passa por vários buracos; encaixes vários; conto em relevo e em braille e negro).

Para além destes tipos de jogos, apresenta-se ainda uma série diversificada de **bolas com guizos** (bolas vulgares e para desporto) que facilitam a sua localização pelo deficiente visual.

Para quem tivesse criado a expectativa de encontrar, neste catálogo, brinquedos ou jogos para crianças pequenas, diferentes dos comuns, a sua leitura revelou-se, em nosso entender, bastante decepcionante.

Apesar desta primeira decepção na identificação do dito "brinquedo/jogo próprio para a criança cega de idade pré-escolar" e, também, da constatação da relativa escassez do material, especificamente lúdico, comercializado através deste catálogo, conseguimos encontrar, noutros autores, a referência a outro tipo de materiais lúdicos que passamos a expor.

PARTEN (1971) propõe, ao referir-se ao planeamento do curriculum de crianças cegas de idade pré-escolar, o seguinte material específico: "**saco de surpresas**" (grab bag), "**caixa de tacto**" (feel box),

"album de recortes" (scrap books), texturas, cheiros, instrumentos musicais e ainda uma mesa ou prateleira especialmente reservada para guardar o material próprio da criança e por forma a que ela o vá procurar sozinha.

KRONHEIM (1988), BUULTJENS & FERGUSON (1994), TRÖSTER & BRAMBRING (1994) referiram também a utilização de "almofadas para aprender" e "livros tácteis" ("feeling books") que, sendo de fabrico caseiro (KRONHEIM, 1988) ou não, servem de suporte ao relato ou leitura de histórias às crianças cegas.

Neste tipo de materiais lúdicos evidencia-se, por um lado, a intenção de levar a criança a articular os significantes (por ex.: os nomes dos objectos do "saco de surpresas"; o conteúdo da história) e os significados (por ex.: materiais e objectos colocados no saco ou referidos na história) e, por outro lado, tenta-se criar condições para estimular a procura e exploração táctil dos objectos circundantes.

Por exemplo, na experiência relatada por KRONHEIM (1988) com duas irmãs deficientes visuais (3a 6m e 5a), as crianças começaram por seguir a história - "O Sr. Bug esconde-se"- através dos estímulos próprios criados na "almofada" (por ex., esconder o Sr Bug dentro dum bolso muito grande donde cai; esconder o Sr.Bug debaixo dum guarda-sol; dentro de um compartimento com zip, etc.), passaram, em seguida, a um "jogo de esconder objectos na sala" e, finalmente, ao "jogo das escondidas" propriamente dito.

Tendo em vista objectivos semelhantes, isto é, encontrar brinquedos que estimulem o movimento e o desenvolvimento das noções espaciais, dentro do espaço físico alargado, SIMMONS & MAIDA (1992) propõem o uso de "brinquedos de empurrar" (carros de supermercado ou de jardim de tamanho adequado às crianças; carro de boneca; brinquedos sonoros com cabo para empurrar).

BURLINGHAM (1967), PIELASCH e al. (1985, a, b) e RETTIG (1994) indicaram, por outro lado, os objectos do mundo real (ou miniaturas muito próximas do real), em

especial, do âmbito doméstico, como os suportes ideais para a actividade lúdica das crianças deficientes visuais.

Na mesma linha destes autores encontrámos, num dos múltiplos folhetos do Royal National Institute for the Blind (1994)³, destinado, sobretudo, a pais, a mesma preocupação quanto à utilização de **objectos de uso comum**, mas também de **brinquedos convencionais** que com eles se assemelhem.

Os objectos e brinquedos aí referidos fazem, portanto, parte dos objectos e brinquedos comuns a todo o tipo de crianças, independentemente da sua condição de deficiente visual.

No entanto, a forma estes materiais lúdicos são introduzidos assume, pelo contrário, um carácter mais específico. Pretende-se **associar todos esses objectos e brinquedos a todas as actividades inerentes às diferentes divisões da casa ou mesmo para além dela** (jardins; pátios; parques lúdicos).

Nesta apresentação, o material lúdico compõe-se, ao fim e ao cabo, de tudo o que faça parte do equipamento normal de cada divisão de uma casa. Neste inventário de material lúdico, sub-entende-se que "brincar" é: "brincar no quarto", "brincar no banho", "brincar na cozinha", "brincar na sala", "brincar no jardim" e ainda "na escadaria", "dentro do armário do hall" ou no "pátio" não esquecendo a necessidade de fazer a criança participar em todas as festividades familiares ou locais.

A aparente banalidade destas considerações surpreende, à primeira vista. O seu interesse reside, do nosso ponto de vista, no pressuposto que lhe é inerente, isto é, no facto de ser preciso **explicitar** tudo o que se

³A importância dada a este tipo de publicações pode igualmente ser deduzida do envolvimento institucional que a suporta. Por exemplo, o texto que aqui referimos, é uma nova edição do folheto original, publicado em 1987, com a colaboração de representantes de diferentes organismos todos eles ligados à deficiência: RNIB, Play Matters/NATLL, Partially Sighted Society e Devon LEA. Por outro lado, tanto quanto pudemos apurar, no Reino Unido, o Royal National Institute for the Blind (RNIB) é uma importante organização de carácter polivalente em matéria de cegueira, que congrega tanto serviços de Informação Educativa como serviços de Documentação, de Edição e de venda de material.

pode fazer com a criança nas diferentes partes da casa e que isso é, em suma, "brincar". Ou, por outras palavras, aquilo que se faz com a criança em casa, nas diferentes situações e exigências do quotidiano doméstico, pode ser, ou melhor, deve ser, como se sugere, brincar.

Na linha da valorização dada por BURLINGHAM (1967) aos "jogos de tarefas de adultos", a ideia de "aprender brincando em casa" ou "brincando em casa, aprende-se", parece ser um dos lemas ou mensagens aqui apresentado e destacado, como uma condição pedagógica básica para o desenvolvimento da criança cega ou com dificuldades visuais importantes.

Neste contexto, a **casa**, nos seus múltiplos e diversos componentes, constitui, por assim dizer, o equipamento e o material lúdico de base e as actividades domésticas quotidianas associadas, a maior parte do tempo, à satisfação das necessidades básicas, constituem, por excelência, as situações lúdicas onde a aprendizagem da vida se faz.

Paralelamente à identificação dos brinquedos para cegos, encontrámos, ainda, indicações quanto à sua escolha em função de vários critérios qualitativos.

RETTIG (1994), por exemplo, sublinha a importância das **características tácteis** dos objectos e brinquedos (por ex.: puxadores de portas; cadeados e chaves; tigelas de plástico; esponjas; peúgas; coisas de madeira e metal) e das suas **qualidades indutoras de movimento e linguagem** (por ex.: a "grab bag" e as bolas).

O folheto do RNIB (1994), assinala, por outro lado, como regras de base da escolha do material lúdico, e tendo em conta a relativa raridade da cegueira total, as seguintes características: **grande** (Big), **brilhante** (Bright) e **colorido** (Colourful), (BBC).

Finalmente, nos resultados da investigação de TRÖSTER & BRAMBRING (1994) encontrámos a identificação da preferência dada pelas crianças cegas às "brincadeiras barulhentas" que sugere, também, que as **características sonoras** dos brinquedos constituem um aspecto atractivo

suplementar. Na nossa experiência, tal como nas indicações de HARRISSON-COVELLO & LAIRY (1981, 1985) a fixação a objectos sonoros (por ex.: rádio ou gravador) pode, no entanto, tornar-se um risco para o próprio desenvolvimento e comprometer o processo de comunicação e construção da identidade pessoal.

O conjunto de indicações, quanto ao material lúdico a utilizar ou quanto aos critérios de escolha desse material, levou-nos a colocar duas questões: porque é que é preciso escolher e seleccionar critérios de escolha de brinquedos para as crianças cegas de uma forma diferente da das outras crianças? Será que a questão da escolha dos brinquedos é, de facto, uma questão importante?

Do nosso ponto de vista, a procura do dito "brinquedo próprio para o cego", pode escamotear a questão, inerente à cegueira, de que a sua "visão" do real é, inevitavelmente, diferente, isto é, não é "visão" e, simultaneamente, semelhante, porque necessariamente inserida no quadro do conhecimento colectivo do real.

Com efeito, a exigência de definição e caracterização dos "brinquedos próprios para crianças cegas" em função das suas qualidades estritamente sensoriais parece resultar, por um lado, da falta de conhecimento sobre a elaboração e organização do processo perceptivo-cognitivo em condição de cegueira e, por outro, de uma certa tendência para confundir certo tipo de preferências das crianças cegas (por ex.: brinquedos sonoros e materiais de produção sonora) com as qualidades a atribuir aos objectos a seleccionar.

No entanto, uma aplicação prática, rigorosa e estrita, deste tipo de critérios pode, do nosso ponto de vista, afastar a criança do confronto com o mundo real dos objectos. Neste contexto de restrição lúdica, a criança pode correr o risco de não aceder a uma representação efectiva dos objectos enquanto tais e

isolar-se num mundo fragmentário e desenraizado de qualidades - sonoras, tácteis, gustativas ou outras.

Neste sentido, a prática, bastante generalizada, duma pedagogia de estimulação sensorial - dita "compensatória" - que procure centrar-se, apenas e exclusivamente, nas qualidades sensoriais dos objectos, pode levar a fragmentar a própria construção da noção de objecto que pretende desenvolver. Neste tipo de pedagogia tende-se a esquecer os aspectos funcionais dos objectos e os procedimentos inerentes à sua utilização nas situações sociais, no seio das quais, as qualidades e características dos objectos, tomam o seu verdadeiro sentido.

A este propósito BURLINGHAM (1967) evidenciou também o quanto as tarefas ditas de preparação para a aprendizagem Braille (separação, diferenciação ou classificação de materiais segundo as texturas, formas, tamanhos, etc.) se podem tornar enfadonhas, numa idade em que a pulsão de controle e domínio se torna tão evidente e importante. em qualquer criança apelando, sobretudo, a tarefas de realização e descoberta sobre o funcionamento das coisas.

Assim, no uso e abuso do "brinquedo próprio", sem a sua devida inserção no quadro das exigências da vida social, corre-se o risco de perder de vista que a "percepção diferente e própria do real" nos cegos, ou a sua "percepção não visuocentrada", inscreve-se, e tem necessariamente que se inscrever, no quadro dos parâmetros sociais e linguísticos comuns, a cegos e não-cegos, de compreensão e interpretação do real.

Como referiu WARREN (1984), a propósito do desenvolvimento da linguagem e do difícil acesso dos cegos ao significado das palavras, a questão da relação entre percepção sensorial, cognição e linguagem é certamente pertinente, no âmbito da investigação e da pedagogia sobre cegos. No entanto, os resultados obtidos apontam para a implementação de experiências diversificadas com objectos, sem restrições nem

adequações (dos objectos e das palavras), supostamente úteis, aos cegos.

Finalmente este inventário do material lúdico corrente não estaria completo se não fizéssemos ainda referência aos **equipamentos lúdicos**, que foram imaginados e **construídos expressamente** para responderem a necessidades específicas das crianças cegas mas que se destinam, igualmente, a todas as crianças.

O espírito imaginativo e lúdico patente no seu desenho, o facto de não serem para uso exclusivo de crianças cegas e a valorização prioritária da acção e da mobilidade espacial que os caracteriza, fazem com que este tipo de equipamentos se torne, em confronto com as indicações anteriores, bastante mais sugestivo e atractivo aos nossos olhos.

MORRIS (1974), por exemplo, apresentou o desenho de uma **estrutura lúdica circular** constituída por oito áreas lúdicas, interligadas. Em cada uma destas áreas lúdicas procura-se estimular, **em simultâneo**, vários aspectos do desenvolvimento sensorial (por ex.: tacto, audição, olfacto) e o desenvolvimento da mobilidade (por ex.: percepção espacial, competências de orientação).

Neste sentido, a aquisição das competências sensoriais está, fundamentalmente, ao serviço da aquisição das competências de **orientação e mobilidade**, as quais são pressupostas viabilizar a expressão lúdica espontânea (individual ou com parceiros).

Dentro desta linha, SCHNEEKLOTH (1989) defendeu a criação de **"espaços lúdicos"** ao ar livre ("play environments"), na medida em que, espaços deste tipo, são susceptíveis de, pelas suas características e qualidades, favorecerem a **interacção da criança cega com o meio físico e humano** (pares).

Para este autor, a utilização destes "espaços lúdicos" deve fazer parte da estratégia de intervenção pedagógica com deficientes visuais que apresentem atrasos importantes nos comportamentos motores amplos. Como o

próprio autor demonstrou, este atraso na mobilidade espacial nos cegos não é devido à falta de capacidades motoras propriamente ditas mas, pelo contrário, à falta de experiência na interacção com o meio (físico e humano).

O desenho destes "espaços lúdicos" deve obedecer aos seguintes princípios: contemplar coisas do mundo real para que possam ser exploradas integralmente e sem restrições (ex.: barco ou canoa ao natural) pelos cegos; integrar miniaturas de certos objectos do mundo real que não permitem, pelo tacto, a formação de uma imagem global (por ex.: casa. Cfr. também HOWELL & GAMMA-LIAISON, 1995); integrar áreas amplas, fofas e seguras (ex.: colchão de água; caixas de espuma ou de sementes), que permitam o estabelecimento de contactos físicos entre as crianças e a movimentação ampla em segurança; e ainda, ter em conta a complexidade e diversidade do equipamento por forma a garantir um máximo de oportunidades às crianças para o desenvolvimento de jogos motores cada vez mais complexos.

Finalmente, é ainda em BLAKELY, LANG & HART (1991) que encontramos uma referência pormenorizada e bastante ilustrada sobre este tipo de equipamentos.

Nesta obra, os autores não só distinguiram dois grandes tipos de equipamentos lúdicos de ar livre - os destinados a bebés e "toddlers" e os destinados a pré-escolares e escolares - como deram indicações precisas sobre os elementos a integrar em diferentes áreas, consoante o tipo de jogos a promover (jogos de movimentos amplos; jogos de movimentos finos e de construção; jogos sensoriais; jogos dramáticos e sociais).

A diversidade e riqueza deste tipo de equipamento, a preocupação estética que o caracteriza e a integração dos elementos da natureza na sua construção, levam-nos a imaginar que "coisas" deste género quase dispensam o espaço, geralmente enclausurado e superlotado (de objectos e pessoas), das salas correntes das nossas instituições pré-escolares.

Os autores deste documento-guia enunciaram - a título de indicação para "designers" ou vários tipos de técnicos que trabalhem neste domínio, assim como para crianças e adultos cegos que com eles colaborem - um conjunto de regras a ter em conta na construção deste tipo de equipamentos:

- Regras quanto ao **equipamento** a utilizar (organização e definição de áreas lúdicas; separação entre as crianças mais velhas e mais novas; construção de limitações e barreiras entre as áreas a partir de estímulos sensoriais; sinalização dos espaços);

- Regras quanto à **circulação** entre as áreas lúdicas (separação nítida entre as diferentes áreas e a circulação entre elas; uso de material móvel - triciclos; tractores; cadeiras e mesas - e fixo);

- Consideração das **condições climatéricas** e das mudanças de estação no planeamento de áreas com sol e sombra e cobertas e descobertas;

- Integração dos elementos **topográficos** (relevo dos solos; rampas e montes; degraus) e dos elementos **naturais** (fontes e tanques com água; árvores de vários tamanhos; canteiros de plantas e zonas de jardinagem) no design do espaço lúdico.

O interesse e vantagem que este tipo de "espaços lúdicos" apresenta reside, do nosso ponto de vista, nos seguintes aspectos:

- Considerar e valorizar os aspectos do movimento e orientação em sentido global, como em sentido restrito;

- Considerar e valorizar a dimensão lúdica do movimento e orientação;

- Procurar promover a movimentação livre e independente da criança cega, criando as condições de segurança e incentivo que lhe facilitem esta tarefa;

- Oferecer um conjunto diversificado e integrado de propostas lúdicas que lhe permita fazer a escolha livre das suas brincadeiras.

Na verdade, se é certo que os recursos habituais de uma cidade - Parques Infantis, Jardins Públicos,

praias ou outros - podem abarcar estes aspectos e serem utilizados na perspectiva de favorecer a autonomia, o facto de se localizarem, regra geral, de uma forma dispersa, que implica deslocações morosas e cansativas, incompatíveis com a vida institucional e familiar, não permite que se estabeleça, progressivamente, a independência que a utilização regular, senão diária, destes "espaços lúdicos" sugere.

A localização acessível de estruturas deste tipo - de preferência nas escolas ou perto delas - apresenta-se como a solução ideal e, entre nós, como um verdadeiro desafio às autoridades Municipais que, ao pretenderem investir no campo da Educação, revelem o desejo de reformular a conceptualização dos Equipamentos Públicos destinados a crianças (deficientes ou não).

Em conclusão: julgamos ter ilustrado, de forma satisfatória, o lugar de relevo que a identificação e caracterização do material lúdico para crianças cegas ocupa, no seio das propostas pedagógicas. Será, portanto, com base nesta identificação que fundamentaremos, em parte, a escolha do material a utilizar na nossa investigação (Cfr.Cap.V, 3.1).

2 - Condições de Integração social e actividade lúdica

Um dos princípios, largamente defendido, nas propostas sobre a educação das crianças deficientes, é o princípio da sua **integração social**.

Esta integração social da criança deficiente (em geral) é defensável, quer do ponto de vista filosófico (WARNOCK, 1978; CHEN e al., 1989; PREISLER, 1993, por exemplo), quer do ponto de vista científico (STEPHENSON, 1990; JANSON & MERÉNYI, 1992; PREISLER, 1993, por exemplo).

Na verdade, como afirmou PREISLER (1993,b), especificamente em relação à integração pré-escolar da criança cega, o objectivo principal da sua educação é *"to create possibilities for the child to become a competent blind individual in a sighted world, not a failure."* (op.cit.,p.339). A prática da educação integrada visa, portanto, fazer com que o deficiente participe, com sucesso, no mundo social a que todos pertencemos.

A defesa, incondicional, da integração, aparece, ainda, no próprio testemunho de jovens e adultos cegos. BURLINGHAM (1979) no Reino Unido, BRANSON & BRANSON (1980) nos E.U e, MILTON (1980, a, b) em Portugal, dão exemplo desse tipo de testemunhos. Aliás, MILTON dirige uma instituição que, ao dedicar-se à formação profissional de deficientes visuais jovens e adultos - Associação Promotora do Emprego de Deficientes Visuais - A.P.E.D.V - integra, no seu quadro de pessoal e à sua imagem, tanto pessoas normovisuais como pessoas cegas e deficientes visuais.

No entanto, se a integração social de adultos e crianças deficientes visuais parece um dado adquirido, o carácter benéfico da sua implementação prática exige demonstração.

É em trabalhos da década de 80 (por ex.: JENKINS, 1985; STOBART, 1986; CHEN e al, 1989), anos em que, precisamente, esta prática tende a generalizar-se, que encontramos a preocupação em demonstrar este(s) benefício(s).

Esta questão evidenciou-se, de resto, no próprio testemunho duma técnica de educação - TEIXEIRA DE ABREU (1980), educadora de infância experiente neste domínio - quando nos alertou para o facto de que a integração também pode marginalizar : *"(...) podemos por vezes pensar que estamos a integrar, e mais não estamos a fazer do que colocar à margem...dentro de..."* (p.25).

Contudo, as conclusões do trabalho de investigação de JENKINS e al. (1985) não parecem tão radicais quanto este testemunho. JENKINS e al.

demonstraram, com efeito, que a prática de integração segundo o "modelo do contacto próximo" - modelo que identificaram como o mais comumente utilizado - não é propriamente nefasta, mas também não permite registar benefícios inerentes à integração em si própria.

Como conclusão geral deste estudo, retivemos o seguinte: *"una guardería infantil que siga el modelo de proximidad de integración, en el que simplemente se coloca juntos a niños deficientes y no deficientes sin un sistemático plan o curriculum para efectuar la integración, produce cambios evolutivos que no son diferentes de los que se derivan de una guardería en la que sólo se tiene a niños deficientes"* (p.19 da tradução).

Por outro lado, STOMBART (1986) alargou a sua análise dos fundamentos da integração, aos três tipos de teorias psicológicas (teoria do contacto social de Allport; teoria da aprendizagem social de Bandura e teoria da etiquetagem de Goffman) e conclui, na mesma linha de JENKINS e al. (1985), que a fundamentação da integração do deficiente, dum ponto de vista psicológico, só é possível se forem garantidas as condições que *"would make the process a structured, active and cooperative one"* (p.3).

Portanto, parece ser também um dado adquirido que, para que a integração do deficiente seja efectivamente benéfica, se torna necessário estabelecer as **condições**, prévias, sem as quais não é possível garantir o benefício que ela pressupõe.

Ora, independentemente da variedade de modelos de integração que podem ser adoptados consoante os países ou dentro do mesmo país (Cfr., por exemplo, WARNOCK, 1978; SAUNIER, 1982; KIRK & GALLAGHER, 1987; SIMON, 1988; DANIELS & HOGG, 1991; NOÉSIS, 1991), podemos afirmar que a **definição das condições de integração** é, portanto, uma das questões centrais do próprio processo de integração.

Na definição destas condições de integração está presente, tal como na definição e identificação do material lúdico, a ideia de que é preciso intencionalizar o processo integrativo para que a integração se traduza em benefício para o deficiente. Esta intencionalização

implica, quer a definição de condições ao nível dos sujeitos visados (pais com filhos deficientes), quer a definição de condições ao nível do meio, físico e humano, de integração (cfr. por ex ELLIS & FRANKENBERG, 1991).

Nos autores que vamos referir, encontramos exemplos concretos de como podem ser concebidos e implementados, estes dois tipos de condições.

BUSCAGLIA (1984) apresentou um levantamento, exaustivo, dos direitos dos pais das crianças deficientes. Por ex.: direito a ter tempo para ultrapassar o sofrimento causado pelo nascimento dum filho deficiente; direito à informação completa sobre a situação clínica e psicológica do filho e sobre os serviços comunitários de apoio; direito a estabelecer relações com outros pais de deficientes; direito a realizarem-se como pessoas e não apenas na sua função de pais de um deficiente (Cfr. op.cit., p.21).

Este levantamento de direitos evidencia, directamente, a problemática geral da família com um filho deficiente, e alerta-nos para o facto de que a posição social dos pais de deficientes, tal como a dos próprios filhos, pode ser, ou muito mal entendida ou muito mal atendida. Neste sentido, a sua posição social de pais de deficientes é, em si própria, um dos alvos do processo integrativo.

É na tentativa de ultrapassar esta situação de efectiva marginalização social da família com um filho deficiente, que vemos aparecer as propostas de carácter pedagógico que se destinam, directamente, aos pais e ao seus filhos deficientes.

Na experiência relatada por BIRK (1987) o objectivo principal a atingir era, precisamente, a preparação dos pais, de deficientes visuais e multideficientes em idade pré-escolar (0 a 3 anos), para a integração. Esta experiência teve início num projecto piloto de 1972 - quando ainda não estavam tão divulgados os programas educativos para crianças cegas - e constou

da organização de um "Camp Achievement", durante uma semana, em regime de internato, no qual, tanto os pais como os filhos, eram sujeitos a programas específicos.

O programa destinado aos pais, constava de conferências e demonstrações práticas. No primeiro caso, informavam sobre os direitos dos filhos e sobre os programas escolares a que podiam recorrer. No segundo caso, ensinavam-lhes formas de ajudar a criança na conquista da independência pessoal (alimentação; vestuário; locomoção) assim como modos de fabricar, artesanalmente, brinquedos para os filhos.

O programa destinado aos filhos deficientes visuais (ou multideficientes) constava do despiste e avaliação das necessidades específicas de cada criança, nas diferentes situações que o Campo lhes proporcionava. Por ex.: actividades na piscina; actividades musicais, sensoriais e motoras; actividades artísticas e artesanais (no caso dos mais velhos); passeios na natureza e avaliação da independência pessoal (alimentação; sono; vestuário e higiene).

Da avaliação feita pela autora em relação a este tipo de preparação, assinalamos, em especial, que: *"more importantly,(..), there is a renewed sense of hope among parents. There is a significant change in parent's attitudes toward their children and toward their own abilities to meet their child's needs"* (p.248).

Na afirmação desta autora podemos verificar que a criação de condições que atestem o reconhecimento social da família do deficiente contribuiu, de forma inequívoca, para a **promoção de atitudes parentais positivas** face ao filho deficiente (no presente, como no futuro). No desabrochar destas atitudes positivas - primeiro passo do processo global de integração - contraria-se o estigma social da família com um deficiente e evita-se o enraizamento de atitudes inadequadas às necessidades dos filhos.

No entanto, CHEN e al.(1989) e ELLIS & FRANKENBER (1991) defenderam que a integração de qualquer tipo de

criança deficiente, não se pode limitar à preparação, relativamente pontual na modalidade apresentada por BIRK (1987), dos pais. Ela pressupõe um processo temporal que acompanha quer a frequência da creche ou de "grupos lúdicos", quer a frequência do Jardim de Infância devendo prolongar-se pela vida fora.

Neste sentido, CHEN e al. (1989) identificam três fases distintas no processo de integração e apontaram, para cada uma delas, as condições necessárias à obtenção de resultados eficazes.

A primeira fase, diz respeito ao período dos 0 aos 3 anos e deve centrar-se no desenvolvimento da interação pais-filhos deficientes através da sua integração em "Grupos lúdicos". Nestes "grupos lúdicos" os pais (com e sem filhos deficientes) participam directamente nas brincadeiras e nos cuidados diários (alimentação; higiene) dos seus bebés e crianças e aprendem, através da observação e da comunicação uns com os outros, a partilhar as suas angústias e expectativas face aos filhos. No contexto deste tipo de prática a preparação dos pais não se limita, portanto, aos aspectos informativos, mas procura, sobretudo, vinculá-los e implicá-los, desde muito cedo, na interação lúdica com os filhos.

É apenas na segunda fase, ou fase de preparação dos pais para a integração em instituição pré-escolar da comunidade, que surge a informação sobre os recursos existentes. Por outro lado, a ambivalência dos pais, face ao afastamento que a integração pré-escolar implica, exige o suporte e acompanhamento dos pais se mantenha e prolongue.

Finalmente, na terceira fase do processo integrativo, isto é, a integração em instituição pré-escolar propriamente dita, procura contemplar-se, sobretudo, as condições que favoreçam a interação social entre os pares (deficiente-não deficiente).

No âmbito da definição das condições relativas à integração no Jardim de Infância propriamente dito, novas

exigências se colocam. Elas apontam, em termos gerais, a importância do papel mediador do adulto evidenciado, no capítulo anterior, nos trabalhos específicos a seu respeito (DAVIDSON & NESKER SIMMONS, 1984; WORKMAN, 1986; LUCERGA e al., 1992; SKELLENGER & HILL, 1994).

STEPHENSON (1990) provou que para combater as dificuldades que se detectam na interacção de crianças deficientes e não deficientes (brincar sozinho; envolver-se menos em jogos imaginativos; comunicar mais com o adulto do que com os pares) era preciso estabelecer **condições do meio físico e humano**. Segundo a autora, é só no cumprimento destas condições que é possível registar benefícios na interacção entre pares heterogéneos.

As condições apontadas por STEPHENSON (1990) para o favorecimento da interacção entre pares, são as seguintes: tamanho reduzido do grupo de integração; proporção limitada de crianças deficientes no grupo; proporção elevada de adultos por criança; organização do espaço físico da sala tendo em conta a liberdade de circulação, os "cantos" de actividades e os "esconderijos" e, acima de tudo, a consciência do papel que a equipa técnica tem a desempenhar na promoção da interacção.

Quanto a este último aspecto, provou também que dois **tipos de estratégias de intervenção educativa** permitiam obter resultados favoráveis na interacção entre pares mistos: estratégias directas (por ex. fazer com que todos os parceiros se conheçam pelo nome) e estratégias indirectas (por ex. fazer a escolha de parceiros em função da natureza de actividades que lhes sejam mais adequadas). Estas estratégias completam as indicadas por WORKMAN (1986) às quais já fizemos alusão no capítulo anterior (Cfr. Cap.II, 2).

Pelo seu lado, PREISLER (1993, a, b), ao detectar, também, as dificuldades que se colocavam na integração de crianças cegas no meio pré-escolar, em especial, no desenvolvimento da interacção entre pares

heterogéneos (cegos-normovisuais), defendeu e precisou as seguintes condições prévias à sua integração:

- reconhecimento do **papel a desempenhar pelos adultos** (pais e educadores) enquanto mediadores e tradutores da realidade ou enquanto parceiros lúdicos;

- reconhecimento das **dificuldades das crianças normovisuais** em entenderem e responderem às necessidades dos seus pares cegos. Sugeriu, a este respeito, que estas dificuldades podem ser parcialmente compensadas em jogos adaptados a cegos, onde os normovisuais participem em condição semelhante;

- reconhecimento da necessidade de iniciar a **integração** das crianças cegas por **pequenos grupos**, por forma a permitir que as interacções lhes sejam mais fáceis e adequadas.

Por outro lado, verificando as dificuldades experimentadas pelas crianças cegas que foram alvo da sua observação, no início da frequência pré-escolar, sugeriu também que, antes do início formal desta frequência, a educadora da sala de integração vá a casa da criança e aí estabeleça o primeiro contacto e familiarização com ela e sua família. Em seguida, faça novos contactos com a criança, na sua própria casa e com a presença de um ou dois parceiros da sala de integração. Finalmente, só depois destes contactos iniciais nos dois contextos domésticos, é que a criança deverá passar à frequência regular dum grupo de integração o qual deverá compor-se, como sugerido, de um número reduzido de crianças.

Em ELLIS & FRANKENBER (1991) assim como nos resultados preliminares do trabalho de BUULTJENS & FERGUSON (1994) encontrámos, ainda dentro da mesma linha de definição das condições de integração em instituição pré-escolar propriamente dita, a referência à necessidade de **introduzir a criança ao novo meio**. Sugeriram que esta introdução se faça quer através de visitas preliminares (ELLIS & FRANKENBER, 1991), quer através de uma apresentação estruturada do meio físico e humano (BUULTJENS & FERGUSON, 1994).

Estas autoras precisaram, além disso, o papel do educador em situações estruturadas tais como, "cantigas" e "histórias". Nestas situações, o educador deve *"stay close to help keep the child involved and so ensure that he does not resort to self-reassuring activities such as rocking or eye-poking"* (BUULTJENS & FERGUSON, 1994,p.88) e utilizar material de suporte à narrativa do tipo do que já referimos no ponto anterior ("livros tácteis" e "brinquedos e objectos que se vão retirando duma caixa").

Finalmente, em Portugal, a publicação, de carácter experimental, efectuada pelo GEP (1987) parece ter vindo preencher uma lacuna neste campo. Este manual identifica e sistematiza, em termos gerais, os **procedimentos a adoptar** (explicar oralmente; acompanhar os actos; ajudar a copiar movimentos; sequenciar actividades; não efectuar as tarefas no lugar da criança; respeitar o tempo necessário de aprendizagem; referir o estado de humor das pessoas) por educadores e professores do ensino básico, no desenvolvimento da aprendizagem das crianças cegas de idade pré-escolar e escolar em meio integrado. Além disso, este manual tem igualmente presente, quer as condições físicas do espaço da sala (iluminação; organização do espaço de forma a facilitar o seu conhecimento e o acesso ao material pessoal), quer as condições que favoreçam as actividades lúdicas durante o recreio (por ex., escolha de jogos acessíveis a cegos e normovisuais; exclusão de jogos violentos que possam levar as crianças deficientes a afastarem-se).

Dos vários exemplos que acabamos de dar sobre as propostas pedagógicas em matéria de integração, evidenciamos que, em qualquer das condições definidas - relativas aos pais ou ao meio, físico e humano, de integração - a actividade lúdica da criança cega apresenta-se como o fim, prioritário, em vista, isto é:

- **Brincar com os pais em casa** (Cfr., no mesmo sentido, RNIB, 1994) ou no seio de "**grupos lúdicos**", modalidade cuja prática desconhecemos entre nós.

- Brincar com os pares, mediante o planeamento e estruturação intencional da interacção cego-normovisual em situações de integração pré-escolar ou não ("grupos lúdicos").

Nestas propostas, o problema do desenvolvimento da actividade lúdica impõe-se, portanto, desde idade precoce, e sugere que, na óptica pedagógica da integração, esta dimensão do desenvolvimento é considerada como um aspecto fundamental do próprio processo integrativo.

3. - Programas educativos e actividade lúdica

O progressivo reconhecimento social da criança deficiente como ser de pleno direito, e o reconhecimento, simultâneo, da necessidade da sua educação em contextos idênticos ou o mais próximos possível das situações regulares ofertas a toda e qualquer criança (integração social)⁴ implica ou subentende uma programação, cuidada, da intervenção educativa com crianças deficientes.

A definição e organização dos programas educativos é, portanto, o terceiro parâmetro que nos parece importante evidenciar nas propostas dos pedagogos no âmbito da análise que vimos desenvolvendo.

Em geral a definição da programação assenta, previamente, na avaliação da situação médica e psicológica da criança mas também na avaliação psicossocial e cultural da família (Cfr., por ex. DOMINGUEZ E DOMINGUEZ, 1991).

⁴- Note se que o reconhecimento social da criança deficiente só passa a ser efectivo quando se começa a promover a política da sua educação integrada. Embora podendo existir, na prática, esta nova política de educação só é oficialmente reconhecida pela publicação de legislação adequada ao efeito. Este tipo de legislação aparece, apenas, por volta da segunda metade dos anos 70 : 1973, em Portugal; (Cfr. SNR, Sistema de Educação Especial em Portugal, 1985); 1975, nos Estados Unidos (Cfr. CHEN, e al, 1988); 1978, no Reino Unido (Cfr. STEPHENSON, 1990).

No entanto, em termos concretos, quer a avaliação da situação da criança, quer a avaliação da situação da família variam bastante. Esta variação depende: das características dos serviços de atendimento; do tipo de técnicos envolvidos, dos instrumentos utilizados e, finalmente, da própria conceptualização geral das condições em que os programas educativos são implementados.

Em função destes aspectos, procurámos classificar os programas educativos para crianças cegas de idade pré-escolar, do seguinte modo:

- Quanto aos **agentes implicados**. Por exemplo, como vimos no ponto anterior: programas que envolvem tanto a família como vários tipos de técnicos provenientes dum único serviço ou de vários; programas que envolvem a família e um único tipo de técnico (Cfr. por ex. DOMINGUEZ & DOMINGUEZ, 1991);

- Quanto aos **locais** onde se aplica o programa. Por exemplo: só em casa; só numa instituição; em ambos; em locais específicos para o efeito (Cfr., por ex., DOMINGUEZ & DOMINGUEZ, 1991);

- Quanto aos **períodos de desenvolvimento** que abrangem. Por exemplo: programas para bebés dos 0 aos 15m; para bebés e "toddlers", dos 0 aos 3 anos; para crianças pré-escolares dos 3 aos 6 anos; ou ainda, para crianças pré-escolares em sentido lato, isto é, dos 0 aos 6 anos.

- Quanto às **áreas de desenvolvimento** a promover. Neste contexto, distinguimos: os programas de carácter mais geral, que visam o desenvolvimento global da criança; os programas de carácter específico, que visam determinadas áreas de desenvolvimento, consideradas como as mais importantes para o desenvolvimento global do cego.

Não sendo nossa intenção fazer aqui um estudo exaustivo e sistemático dos programas existentes para crianças deficientes visuais, vamos procurar dar, apenas, alguns exemplos ilustrativos a este respeito.

Como exemplo de programas que consideram, como intervenientes, a família e vários técnicos, encontramos o "Perkins Infant-Toddler Program" - programa destinado a bebés e crianças até aos 3 anos. Neste programa, a participação e responsabilização da família e da comunidade familiar ("*personal and family empowerment*", p.243) em que a criança se insere, constitui o alvo principal a atingir.

Ao adoptar esta filosofia, o "Perkins Program" procurou evitar, quer a delegação, nos técnicos, do saber e do poder sobre a criança, quer a instauração de uma dependência exclusiva da família a um único técnico.

Como explicaram CARPENTER & ROSS (1987), o programa Perkins começa com a avaliação, por técnico de Serviço Social, do meio familiar (aspectos cultural, económico, social, religioso, membros da comunidade familiar) e só depois passa à avaliação formal da criança, na sua própria casa, mas também, na Perkins School, por técnicos de educação. Esta equipa técnica de base é ainda apoiada por Serviços de consulta (audiologia; patologia da comunicação e fala; fisioterapia e terapia ocupacional).

O carácter multidisciplinar da equipa técnica procura garantir a diversidade de contactos entre pais e técnicos e ajudá-los a encontrar, por si, o programa a desenvolver com o seu filho.

As características mais significativas deste programa residem no facto de não identificar uma ou várias áreas específicas de intervenção, e de não pretender que o saber técnico se sobreponha à responsabilidade e poder parentais, na definição do programa educativo a desenvolver com o filho.

Ao considerar a família do deficiente como o elemento que, melhor que todos os outros, poderá descobrir e determinar a maneira mais adequada de responder às necessidades do filho, este programa pretende intervir ao nível das atitudes parentais que, como assinalámos anteriormente, podem constituir, em si

próprias, um obstáculo importante no desenvolvimento da criança cega.

Como exemplo de programas que tendem a envolver, apenas, a família e um técnico, de formação variável, podemos referir: o programa das psicanalistas FRAIBERG & ADELSON (1977), de que voltaremos a falar adiante; o programa do psicólogo ROSEL (1980) e, em Portugal, o programa de Atendimento Precoce do Dispensário Médico-Pedagógico desenvolvido, por médico pediatra, na instituição onde recolhemos os dados da nossa investigação.

Estes tipos de programas são, predominantemente, desenvolvidos e aplicados, em casa, pelos pais. Exigem, por outro lado, uma intervenção, variável consoante os casos, do técnico designado.

No dois primeiros casos - "Programa Fraiberg" e "Perkins Infant-Toddlr Program" - a intervenção técnica faz-se segundo o "modelo de serviço directo" (DOMINGUEZ & DOMINGUEZ, 1991) e exige a deslocação regular dum técnico, a casa da família. Nos dois restantes, a intervenção segue o "modelo da consulta" (DOMINGUEZ & DOMINGUEZ, 1991) e não pressupõe nem a deslocação do técnico (médico ou psicólogo) a casa da família, nem a sua intervenção directa na aplicação do programa.

No programa de BIRK (1987), referido no ponto anterior, vimos também que este se destina às famílias e seus filhos deficientes, mas ocorre num local específico para o efeito - o "Camp Achievement" - por tempo limitado (1 semana por ano).

Finalmente, no programa de KURTZMAN & LONERGAN (1987) - também designado "modelo de coordenação" (DOMINGUEZ & DOMINGUEZ, 1991) - encontramos ainda a referência a um modelo misto - quanto aos intervenientes e quanto aos locais de aplicação.

Este modelo misto traduz-se, na prática, pela aplicação de dois tipos de programas: o programa a desenvolver, em casa, com a família; e o programa a desenvolver, na instituição pré-escolar de integração,

pelos técnicos de educação, que acompanham igualmente a família.

Para a definição do programa a desenvolver em casa, as crianças são previamente avaliadas, por um **conselheiro educacional** que se desloca para o efeito. O programa educativo é elaborado, a partir daí, com a colaboração da família que assume, também, a responsabilidade de o aplicar. No contexto doméstico, o acompanhamento individual do conselheiro educacional é regular (semanal) e prolonga-se até à entrada na creche e jardim de infância, cuja frequência também continua a acompanhar.

A característica diferenciadora deste programa misto, em relação aos restantes, parece residir na figura do **coordenador**, isto é, o próprio conselheiro educacional. Este funciona como o **pivot** entre os vários intervenientes, procurando garantir a articulação das intervenções.

Do nosso ponto de vista a ênfase dada quer à família (CARPENTER & ROSS, 1987; BIRK, 1987; CHEN e al., 1989) quer à figura do coordenador (KURTZMAN & LONERGAN, 1987), parece-nos bastante importante para a eficácia dos programas educativos a implementar em casa ou/e em instituição.

Com efeito, na experiência profissional que tivemos numa instituição pré-escolar com integração de crianças cegas (totais ou parciais), a coordenação entre aquilo que se faz em casa e aquilo que se faz na instituição evidenciou-se como uma exigência necessária e fundamental. A falta de uma definição clara desta coordenação programática pode, na verdade, comprometer os resultados que se pretende atingir (por ex., desarticulação ao nível da aprendizagem da independência pessoal).

Finalmente, do ponto de vista da definição dos programas educativos em função das áreas a desenvolver, distinguimos, em primeiro lugar, os **programas** que visam o

desenvolvimento global da criança de idade pré-escolar (de 0 a 6 anos) e que consideram, nesse contexto geral, vários tipos de áreas a promover. São exemplos deste tipo de programas:

O programa de educação precoce de KIRK & GALLAGHER (1987) que promove o desenvolvimento global através das seguintes áreas: "afecto humano", "descoberta de objectos", "preensão" e "locomoção".

O programa de KURTZMAN & LONERGAN (1987) que promove, na mesma linha do anterior, embora com terminologia diferente: os "movimentos amplos e finos"; a "coordenação olho-mão" (casos com resíduos visuais); as "competências cognitivas e sociais" e a "independência pessoal".

O "Guía de estimulación precoz para niños ciegos" (1988) que, inscrevendo-se no âmbito da promoção do desenvolvimento global, apresenta um inventário, minucioso e exaustivo, de exercícios e jogos. Este inventário visa a estimulação e desenvolvimento de bebés e crianças cegas nas seguintes áreas: psico-motora; perceptivo-cognitiva; comunicação e linguagem; afectiva; jogo e hábitos de vida diária.

O manual do GEP (1987) aponta, igualmente, o desenvolvimento global e distingue as seguintes áreas a estimular: sensorial (visão residual, tacto, audição, olfacto e gosto); conceitos; memória de imagens; orientação e movimento no espaço e comunicação oral.

Finalmente, em DOMINGUEZ & DOMINGUEZ (1991), encontrámos igualmente a mesma preocupação com o desenvolvimento global, mas a definição do curriculum de crianças cegas e deficientes visuais (3 a 6 anos) é feita, ao contrário das anteriores, em função dos tipos de actividades pedagógicas a promover. Por exemplo: actividades de grupo; actividades artísticas; cozinha; leitura e escrita; computadores e consciência do meio.

Nestes exemplos de programas educativos de carácter global, constatamos que, independentemente do objectivo que lhes é comum - promover o desenvolvimento

global - a definição dos currícula pode efectuar-se de forma diversa: ou em função dos objectivos psicológicos (quatro primeiros exemplos) ou em função dos meios e actividades pedagógicas a utilizar (último exemplo) para os atingir.

No primeiro modelo, procura-se indicar as actividades em função dos objectivos a atingir, pressupondo-se que, para atingir cada objectivo, são necessárias determinadas actividades ou exercícios.

No segundo, pressupõem-se que as diferentes actividades pedagógicas são susceptíveis de contribuir, em simultâneo, para o desenvolvimento parcial (diferentes áreas) e global.

Ao contrário dos programas educativos que acabamos de referir, os **programas educativos que visam áreas específicas do desenvolvimento** procuram identificar e valorizar áreas que, na criança cega, são consideradas, regra geral, problemáticas para o seu desenvolvimento.

As áreas específicas contempladas neste tipo de programas são as seguintes:

- diferenciação eu-mundo;
- independência pessoal;
- movimento e orientação e mobilidade;
- comunicação pré-verbal e gestual;
- actividade lúdica.

No quadro deste tipo de programas de carácter específico julgamos necessário destacar, em primeiro lugar, dois programas pioneiros no que se refere a bebés e crianças deficientes visuais: o programa FREIBERG (1977) e o programa de LOWENFELD ().

O programa de orientação e educação de FRAIBERG (1977), destinou-se a bebés e crianças pequenas cegas (até 3 anos) e foi definido, em paralelo, com o projecto de investigação sobre o desenvolvimento destas crianças o qual decorreu em Ann Arbor (Michigan), entre 1963 e 1973. Neste programa, de carácter etário restrito, podem destacar-se dois grandes objectivos: 1º - fazer os pais tomarem consciência do seu papel excessivamente protector

em relação ao filho, impedindo-o de fazer as experiências que lhe são necessárias ao seu desenvolvimento; 2º - ajudar e facilitar o desenvolvimento da individuação através da conquista das noções de objecto e de espaço. O programa procura criar as condições necessárias para que o bebé cego passe da fixação ao nível da exploração bucal para a exploração manual evoluindo, em seguida, da exploração do espaço corporal para a exploração de espaços progressivamente mais distantes. Numa óptica piagetiana, são utilizados jogos motores e sensório-motores e a construção das noções de permanência de objecto e espaço é entendida como a base de toda a exploração ulterior do mundo circundante.

Em LOWENFELD (1971, Cfr., em especial, cap.V, "Growing Toward Independence") como, aliás, noutros autores (por ex.: BURLINGHAM, 1967; PIELASCH, 1985, a, b; ELLIS & FRANKENBERG, 1991) a aprendizagem da independência pessoal (alimentação; higiene e asseio; sono; vestuário e toilette; locomoção e jogo) ocupa um lugar preponderante no programa educativo da criança cega e dá azo às mais variadas considerações e propostas nesse sentido.

A necessidade de promover esta área de desenvolvimento nos curricula das crianças cegas decorre directamente do facto de que, pela falta de visão, esta aprendizagem não se faz "naturalmente" (por imitação) e exige, por parte da criança, mais tempo e mais ajuda adequada até que consiga atingir uma verdadeira autonomia.

Este programa sublinha, na linha do folheto do RNIB (1994), que a satisfação das necessidades básicas exige, na criança cega, uma aprendizagem específica, sem a qual a criança corre o risco de prolongar a dependência excessiva em relação ao adulto. No entanto, a implementação prática deste programa confronta-se, frequentemente, com dificuldades que tendem a comprometê-lo. A rotina familiar e institucional, as exigências de

horário e a quantidade de tempo que é exigida neste tipo de aprendizagens leva a que, muitas vezes, o adulto (pai ou educador) se sobreponha à criança e realize estas tarefas no seu lugar (por. ex. dar a comida na boca; dar o copo de água para a mão; descer e subir as cuecas; lavar as mãos da criança; ir buscar os brinquedos no lugar da criança etc.).

Outra área que vem registando cada vez mais atenção nos programas educativos das crianças cegas diz respeito ao movimento e à orientação e mobilidade. A importância dada a estes aspectos inscreve-se, de uma forma geral, na inércia e passividade que tende a observar-se nos bebés e crianças cegas, aspecto que, talvez mais que qualquer outro, se impõe como um verdadeiro "estigma do cego" bebé, criança ou adulto (Cfr. por ex.: SANDLER, 1965; WILLS, 1968, 1970; BURLINGHAM, 1967, 1979; FRAIBERG, 1977; WARREN, 1984).

É no propósito de contrariar esta "tendência à passividade" e de criar as condições básicas a toda e qualquer forma de independência pessoal que encontramos a referência a programas específicos neste âmbito.

CUTHBERTSON, D. (1987), começando por referir a sua própria experiência de participação, com a sua irmã cega de 6m de idade, num grupo de "Baby Dance", propôs a utilização dum conjunto de "coreografias" a aplicar, em grupo, com as mães e seus bebés (0 a 15m). Este tipo de proposta centra-se, sobretudo, nas necessidades do bebé, e procura ajudá-lo a **impulsionar os seus movimentos** (por ex.: levantar o queixo do chão quando deitado de barriga para baixo; rolar; gatinhar; balançar etc.). A valorização do movimento assenta no pressuposto de que o corpo e o movimento corporal são, em especial para a criança cega, um *"basic tool for dealing with his world before he learns to verbalize and intellectualize his thoughts and feelings"* (op. cit., p.212). Para além disso, a autora defendeu ainda que o aparecimento dos blindismos nas crianças cegas acontece quando a "força viva, cinética"

("momentum") pára ou é bloqueada e explicou: "*the blocked momentum is usually connected with some kind of fear or terror which has incorporated itself in the body and externalizes itself in motion*" (op.cit., p.216). É portanto sobre esta espécie de "paralisia" que, segundo a autora, é preciso actuar, se se quer que o bebé conquiste a liberdade de movimentos e de expressão.

Cada coreografia é progressivamente definida ao longo das sessões de "dança" e compõe-se de poucos exercícios (uma dúzia, no máximo) aplicados sempre na mesma sequência, para facilitar que os bebés aprendam a antecipá-los com prazer. Os exercícios são predominantemente centrados no próprio movimento do corpo materno que é transmitido ao bebé, mas podem utilizar, também, certos instrumentos de apoio (por ex.: colchão, rolo, anel, rampa, arco e bola).

Como a própria autora assinalou, este programa de dança com bebés - inicialmente aplicado a mães e bebés sem qualquer deficiência - foi posteriormente introduzido, pela própria, no "Perkins Infant-Toddler Program" a que já fizemos alusão.

O programa de acompanhamento pediátrico, desenvolvido nas Consultas de Atendimento Precoce do Dispensário Médico-Pedagógico da instituição onde recolhemos os nossos dados, inscreve-se também, embora de forma limitada e parcial, nesta linha de promoção do movimento.

No contexto da informação prestada aos pais das crianças que frequentam estas consultas, são distribuídos dois cadernos informativos - "Mexete e Remexete" e "Ensina-me a ser independente"- que ilustram, através de desenhos simples, os procedimentos que os pais devem adoptar com os filhos, para facilitar e ajudar a desenvolver as mudanças posturais, as deslocações espaciais e a independência pessoal em geral.

Por último, não podemos deixar de referir um inventário, bastante sugestivo, de jogos (PFISTERER, 1983). O interesse deste inventário de jogos e exercícios

- a praticar, em especial, mas não exclusivamente, no contexto das aulas de Educação Física - reside no facto destes jogos visarem, de maneira lúdica e, aparentemente, entusiasta - a observar as fotografias que ilustram o texto - o movimento em espaços amplos, o corpo-a-corpo cego-normovisual e o sentido da competição e colaboração em equipa (cfr., actividades em equipa, por ex., "Caça ao Tesouro" ou "Apanhar o autocarro"; ou actividades em pares, por ex., "Pisar os pés" ou "Deitar ao chão o companheiro").

Alguns destes jogos podem, no entanto, ser perfeitamente utilizados com crianças mais pequenas (por exemplo: "puxar cordas"; "agitar panos no ar"; "procurar bolas sonoras numa sala"; "correr em fila para atingir um objectivo"; "fingir que se dá uma bofetada na cara do parceiro"; "empurrar o parceiro pelas costas enquanto este resiste", etc) e podem constituir um meio precioso para favorecer tanto a mobilidade global como a interacção entre pares.

Por outro lado, encontrámos ainda uma série de autores - TANNI & GENSE (1987) e EILEEN (1987), nos Estados Unidos, CAMPO & SERRA (1987), em Itália, e BENDOR, Y (1987), em Israel - que, de maneira directa e precisa, promovem e confirmam a tendência à generalização do treino da orientação e mobilidade (O&M) às idades pré-escolares.

Se o reconhecimento progressivo da necessidade de alargar o treino da orientação e mobilidade a idades mais precoces (EICHORN & VIGAROSO, 1967; TANNI & GENSE, 1987; SIMMONS & MAIDA, 1992, ROSA & OCHAÍTA, 1993) parece tornar-se um dado adquirido, a sua implementação prática depara-se ainda, ou com uma certa inexperiência por parte dos técnicos, ou com critérios diferentes no que toca, por exemplo, à iniciação à bengala.

Em termos gerais, podemos evidenciar que este tipo de treino, nas crianças de idade pré-escolar, não é efectuado, como com as crianças de idade escolar,

mediante um processo formal desenvolvido por técnicos especializados (técnicos de orientação e mobilidade).

O treino de O&M com crianças pequenas é efectuado pelos adultos que se ocupam da criança e deve procurar incidir sobre os aspectos do comportamento motor e cognitivo que constituem os **pré-requisitos à mobilidade independente** onde se registam, justamente, dificuldades específicas nas crianças cegas. Estes pré-requisitos são, por exemplo: a **postura, o passo, a direcção e distância dos objectos**, as **qualidades anormais dos movimentos**, as limitações da **imagem corporal** e os **conceitos espaciais**.

Pondo em questão a fragmentação em objectivos parcelares (motores, sensoriais ou cognitivos) que vigora nos programas gerais para crianças cegas, TANNI & GENSE (1987) sublinharam que o treino deste tipo de competências deve ser efectuado em conjunto, dado o seu carácter interdependente na conquista de movimentos intencionais.

EILEEN (1987) e BEN-DOR (1987) sugeriram, na mesma linha, que o treino destas competências cognitivas e motoras devia ser feito no seio da **resolução dos problemas da vida diária**, isto é, no contexto da aprendizagem da independência pessoal: alimentação, cuidados pessoais de higiene e vestuário, etc.. ROSA & OCHAÍTA (1993) referem também o programa de JOFFEE (1988) o qual é aplicado pelos pais, em casa. Este traduz-se, entre outros aspectos, pela aprendizagem da deslocação no espaço doméstico segundo trajectos pré-determinados, rotinados e acompanhados de verbalizações adequadas.

SIMMONS & MAIDA (1992), duas técnicas de O&M que se dedicam a crianças cegas de idade pré-escolar, consideraram, por outro lado, a seguinte hierarquia de comportamentos motores a desenvolver até à utilização autónoma da bengala: **procura; gatinhar; andar e utilização da bengala propriamente dita**.

É no facto de defenderem a introdução da bengala no período pré-escolar, que estas autoras se destacam dos restantes. Para prepararem a criança para o uso deste

tipo de ajuda técnica - "pre-cane mobility" - propuseram, como já referimos acima, o recurso a "brinquedos de empurrar" (carrinho de bonecas ou de supermercado; brinquedos sonoros de empurrar com um cabo longo) ou, simplesmente, a utilização do mobiliário corrente (por ex. empurrar cadeiras ou mesas; arrumar móveis).

Finalmente, os benefícios registados, a nível intelectual mas, sobretudo, a nível do desenvolvimento psicomotor e de conhecimento e elaboração da imagem corporal, num grupo de quatro crianças cegas (com idades entre os 3a e 9m e os 6a e 3m), levaram ARNAIZ SÁNCHEZ (1994) a reivindicar, em Espanha, a prática generalizada de programas de psicomotricidade com crianças cegas de idade pré-escolar. Estes programas, definidos segundo o modelo de desenvolvimento global e integrado de Bernard AUCOUTURIER devem, segundo a autora, fazer obrigatoriamente parte do curriculum dos cegos, em detrimento dos programas estritamente centrados sobre aprendizagens cognitivas, os quais tendem a prevalecer na prática corrente com crianças cegas.

No âmbito dos programas que se centram especificamente sobre a **comunicação** distinguimos, quer os que visam facilitar o desabrochar da **interacção verbal** nos bebés cegos (MATSUDA, 1985), quer os que visam ensinar, aos cegos, as formas sociais de expressão corporal (expressões faciais; gestos e posturas), isto é, as formas essenciais de **comunicação não-verbal** (APPLE, 1972).

No âmbito da interacção pais-bébé cegos, MATSUDA (1985) defendeu a estimulação da identificação e articulação dos sons e ruídos do meio circundante por forma a que a criança aprenda a interpretar e antecipar os acontecimentos pelos sons, ainda antes de aceder à linguagem verbal propriamente dita. Para tal, propôs quatro tipos de medidas: utilizar estímulos sonoros que permitam ao bebé identificar e localizar a mãe ou outros,

em permanência (por ex.: pelo barulho dos passos ou pelo barulho de pulseiras ou pela voz); alargar as fontes de informação sonora providenciando que o bebé acompanhe as várias actividades da mãe ou outros (por ex, segurando-o ao colo ou em mochila própria); interpretar a "linguagem das mãos" dos filhos, considerada, segundo FRAIBERG (1977), a forma de linguagem que, no bebé cego, substitui a comunicação pela expressão facial; falar em permanência com o bebé, explicando-lhe o que se passa à sua volta e mostrando-lhe o que está a acontecer.

ROGOW (1983), pelo seu lado, considerando que a **comunicação verbal** é a forma mais acessível e agradável às crianças deficientes visuais com atraso global grave, e considerando que é na **ligação da linguagem à acção** onde se detectam maiores dificuldades nestas crianças, apresentou um projecto de trabalho onde procurou desenvolver esta associação. Neste sentido, utilizou "rimas simples e musicadas" associadas aos movimentos (acção e deslocação), e observou progressos significativos nas duas crianças que foram alvo do seu projecto, durante três anos.

No programa de treino de "vocabulário quinestésico" proposto por APPLE (1972) encontrámos, ainda, vários exemplos de gestos semânticos que são considerados úteis para uma melhor aceitação social dos cegos (crianças mais velhas e adultos) pelos não-cegos: expressões faciais (por ex.: sorriso; desgosto; surpresa, etc.); gestos da cabeça, dos ombros e de movimento (por ex.: abanar afirmativo e negativo da cabeça; encolher de ombros; gesto de cumprimento; gestos de "anda cá" ou "vai-te embora", etc.); gestos de apontar coisas e pessoas (por ex.: "ali"; "aqui"; "isto"; "aquilo"; "tu"; "eu", etc.) e ainda uma série de gestos com os braços mãos e dedos para descrever certas características das coisas (por ex.: "grande" ou "pequeno"; "alto" e "baixo"; "curvo"; "comprido", etc.).

Finalmente, se o carácter lúdico parece constituir o pano de fundo em que se inserem todos os programas referidos até aqui, ou se a realização de jogos é indicada como um dos meios fundamentais de aplicação dos programas gerais (Cfr., também, o "Inventário de actividades lúdicas do Instituto Caribe de Retardo Mental y otras Discapacidades del Desarrollo, 1983), outros autores são levados a considerar, expressamente, a **actividade lúdica** como uma componente, imprescindível e específica, do programa educativo das crianças cegas.

ROGOW (1976) defendeu a inclusão especial da actividade lúdica nos programas educativos de crianças cegas com atrasos importantes porque: - o jogo é o principal veículo de aprendizagem nestas crianças;

- a actividade lúdica integra todos os aspectos do desenvolvimento (comunicação e linguagem; orientação e mobilidade e desenvolvimento social);

- as situações lúdicas são aquelas onde melhor se pode diagnosticar as capacidades efectivas das crianças cegas sem os constrangimentos e receios face a uma resposta incorrecta perante os outros.

Nesta autora, como em MORGENSTERN, (1981), considera-se a actividade lúdica como um **objectivo autónomo** do curriculum e não, apenas, um meio propício às diferentes aprendizagens. Com efeito, MORGENSTERN (1981) afirmou, com toda a clareza, que "without preparation the handicapped children who should be trained in this respect would not be able to play freely at all" (op.cit., p.171, sublinhado nosso). Defendeu, além disso, que esta preparação para o jogo espontâneo deve ser contemplada no próprio programa pré-escolar, **independentemente** dos programas de aprendizagem, uma vez que a criança deficiente não tem as mesmas oportunidades que as outras, para aplicar as suas competências.

Reconhecendo igualmente que é preciso preparar e ajudar a criança cega a brincar livremente, RECCHIA (s.d.) aponta um conjunto de estratégias precisas que visam ultrapassar três tipos de **dificuldades básicas** que

se apresentam, frequentemente, nas crianças cegas e que impedem a evolução da brincadeira. Essas dificuldades são, segundo a autora:

- fixação do interesse num brinquedo exclusivo e desinteresse pelos outros; recusa do contacto físico com as coisas e adopção de "tácticas de defesa" em relação ao tocar;

- resistência à mudança de actividades;

- dificuldade em participar em jogos com companheiros, em especial, na fase de "entrada no jogo".

As estratégias educativas propostas por RECCHIA (s.d.), vão na linha das já enunciadas, no ponto anterior, quanto às condições de intervenção do adulto (Cfr. por ex., GEP, 1987; PREISLER, 1993). Estas estratégias levam a considerar necessário, por parte do adulto: uma maior tolerância em relação ao tempo dispendido com a criança; um maior contacto físico mediado, isto é, com indução dos movimentos e acções necessários; a explicação verbal antecipada dos acontecimentos previstos e da sua sequência; a utilização de objectos de transição ("transitional objects") que acompanhem as crianças na transição de actividades ou na mudança de espaços.

TAIT (1972, a, c e d), apesar de ter demonstrado que a criança cega tem capacidade para a actividade lúdica (Cfr. Cap. II), defendeu e sublinhou, também, a introdução da actividade lúdica nos programas das crianças cegas. Para além disso, considerou ainda que o início da educação formal tem que ser **obrigatoriamente** precedido da aquisição da capacidade de brincar: "*in the event that the young blind child enters the formal educative process without having developed these complex play patterns, it is the responsibility of the person in charge of the formal education of the child to see to it that spontaneous play is given sufficient emphasis in the program to make up for this deficit*"(TAIT,P. 1972, c, p.54).

Na mesma linha de ideias, as considerações de carácter pedagógico feitas nos estudos referidos no

capítulo anterior (por ex., LUCERGA e al., 1992; PREISLER, 1993 ou SKELLENGER, A.C. & HILL, E.W., 1994) sublinharam também que a actividade lúdica deve não só fazer parte do curriculum pré-escolar das crianças cegas, como os adultos, em especial, os pais e as educadoras de infância, devem ter, aí, um papel activo, isto é, desempenharem eles próprios o papel de **parceiros lúdicos**.

Em Portugal o destaque dado, numa das publicações do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (1984), ao brincar nas crianças cegas (Cfr. o capítulo : "Aprender brincando"), completa a nossa série de exemplos de programas para cegos, que visam esta dimensão específica do comportamento.

Conclusão

Na revisão da literatura sobre a educação de crianças cegas de idade pré-escolar que acabamos de apresentar, julgamos ter demonstrado, de forma satisfatória, que:

1º- A actividade lúdica nas crianças cegas ocupa um lugar de destaque nas propostas pedagógicas;

2º- A definição, organização e implementação do processo educativo de crianças cegas em contexto integrado, assume, necessariamente, um carácter rigoroso e intencional, sem o qual não se esperam benefícios decorrentes da própria prática da integração.

Considerando a pertinência destas duas conclusões gerais como indiscutível, gostaríamos, contudo, de analisar certos aspectos que não se nos apresentam como totalmente claros nalgumas destas propostas.

Na verdade, se tivermos em conta as características que definem, segundo Bruner (1984), a actividade lúdica (Cfr. Cap. I), em especial, o seu carácter de actividade auto-motivada, espontânea e livre, temos uma certa dificuldade em aceitar que se possa

esperar ver aparecer, nas crianças cegas, actividades deste tipo, através dum processo de ensino e aprendizagem, como pretendem os autores que defendem a inclusão da actividade lúdica como um objectivo educativo, à parte, dos restantes.

Na formulação das propostas pedagógicas, em especial, nos programas educativos inventariados, detectámos, com efeito, uma certa ambiguidade na definição do estatuto da actividade lúdica. Ela tanto é considerada como um **meio pedagógico** para atingir diversos objectivos de desenvolvimento, como um **objectivo pedagógico** em si próprio.

Neste contexto, a questão que se nos colocou foi a seguinte: como é que é concebível ensinar uma criança a brincar - sozinha e/ou com parceiros - quando, justamente, a actividade lúdica se distingue, por definição (Cfr. Bruner, 1984) das actividades de aprendizagem? Ou, até que ponto é possível garantir, na actividade lúdica, individual ou em interacção, das crianças cegas, a sua expressão espontânea, quando se procura, ao mesmo tempo, considerá-la um dos objectivos da aprendizagem?

Em termos gerais, perguntamos: porque é que é preciso ensinar a criança cega a brincar, quer individualmente, quer com os parceiros? Não será possível, para ultrapassar esta contradição, identificar objectivos de aprendizagem que facilitem, por si só, o desabrochar espontâneo da actividade lúdica, sem que seja preciso ensinar a criança cega a brincar?

Se podemos aceitar, sem dificuldade, que é preciso ajudar a criança cega, aliás, como qualquer outra criança, a exprimir-se e a comunicar com o meio circundante, e se podemos perfilhar, também sem qualquer dificuldade, a utilização de métodos pedagógicos de carácter lúdico, pensamos também que é preciso evitar que o objectivo pedagógico de ensinar a criança cega a brincar se transforme numa espécie de lema.

Um lema deste tipo, interpretado à letra e associado à dificuldade em definir prioridades para a intervenção educativa com crianças cegas - fruto da variedade de necessidades educativas que lhe são inerentes - pode levar não só a anular a espontaneidade da actividade lúdica que pretende induzir, como ainda reforçar a dependência ao adulto que parece caracterizar estas crianças.

Em última instância, o carácter dogmático de que esta proposta pedagógica se pode revestir, releva, parece-nos, do interdito referido por HARRISSON-COVELLO & LAIRY (1981, 1985), que nos pode atingir, tal como a algumas mães de cegos. Esse interdito pode impedir-nos de conceber que a criança cega seja um sujeito total cujas capacidades de expressão e comunicação lúdica espontânea não se distinguem, basicamente, das de todas as crianças.

Este problema e a identificação da contradição na definição de programas com objectivos lúdicos específicos, levou-nos a considerar necessário distinguir, claramente, os comportamentos onde a aprendizagem e a intervenção pedagógica se podem tornar prioritariamente necessárias, do comportamento lúdico propriamente dito que, por definição, se espera que se exprima espontaneamente.

Neste contexto, e na linha das conclusões apontadas nos capítulos anteriores, considerámos que a independência pessoal, em geral, e a **mobilidade**, em particular, constitui o comportamento que, mais do que qualquer outro, pode comprometer o desenvolvimento espontâneo da actividade lúdica. Nessa medida, penamos que é sobre ele que a intervenção educativa deve, do nosso ponto de vista, incidir, prioritariamente, e é nesse terreno particular que a aprendizagem (por meios lúdicos ou não) se torna efectivamente necessária.

A preferência que atribuímos às propostas pedagógicas que visam a promoção da independência pessoal, do movimento e da orientação e mobilidade em contextos da vida diária, justifica-se, portanto, pela

contradição e ambiguidade que acabamos de apontar nos programas centrados sobre a actividade lúdica.

A valorização da mobilidade na determinação do comportamento lúdico espontâneo fundamenta, igualmente, a formulação das nossas hipóteses de investigação, as quais apresentamos no capítulo seguinte.

II PARTE

**ESTUDO DA ACTIVIDADE LÚDICA INDIVIDUAL DE
QUATRO CRIANÇAS CEGAS DE IDADE PRÉ-
ESCOLAR E DO EFEITO DA INTERACÇÃO COM
PARES NORMOVISUAIS**

CAP. IV - HIPÓTESES E OBJECTIVOS DO ESTUDO

A revisão da literatura efectuada na I Parte deste trabalho, permitiu-nos definir o enquadramento teórico da nossa investigação e evidenciar, ao mesmo tempo, certas questões que não nos parecem situar, claramente, a actividade lúdica das crianças cegas entendida, por definição (Cfr. Cap. I), como uma actividade espontânea, auto-motivada, projectiva e inventiva.

As questões que colocámos nos três capítulos precedentes apontam, em suma, a dificuldade geral em distinguir, na delimitação do estudo da actividade lúdica, entre o que é da ordem pulsional ou vital - que garante o carácter espontâneo, fundamental neste tipo de actividade - e o que é da ordem das aprendizagens específicas necessárias à sua expressão - que exige uma intervenção educativa intencionalizada.

Partindo desta dificuldade, inerente à própria delimitação da actividade lúdica, e da premissa geral de que todas as crianças cegas são capazes de brincar espontaneamente, sozinhas ou com outros parceiros, mesmo que não pareçam fazê-lo, definimos as duas seguintes hipóteses:

1ª Hipótese: as formas da actividade lúdica individual da criança cega estão ligadas com as características doutros tipos de comportamentos, em particular, a mobilidade (comportamento espacial e postural), mas também o comportamento estereotipado e a interacção verbal.

2ª Hipótese: a interacção com um parceiro normovisual é susceptível de estimular e/ou diversificar o comportamento da criança cega, em particular, o seu comportamento espacial e lúdico.

Com a 1ª hipótese pretendemos verificar a dependência da actividade lúdica, espontânea e individual, do desenvolvimento e aprendizagem registados noutros comportamentos, em especial, a mobilidade.

Com a 2ª hipótese pretendemos verificar que a interacção com um parceiro normovisual é susceptível de estimular os comportamentos isolados, em especial, a mobilidade e, nessa medida, repercutir-se na própria actividade lúdica espontânea entre os parceiros.

A partir destas duas hipóteses de trabalho definimos dois **objectivos gerais** para a nossa investigação:

1º - Caracterizar o comportamento lúdico de cada criança cega em função de outros tipos de comportamento;

2º - Determinar o efeito da interacção cego-normovisual no comportamento lúdico do primeiro, tendo em conta os outros tipos de comportamentos considerados.

Estes dois **objectivos gerais** desdobraram-se, na análise efectuada, nos seguintes **objectivos específicos**:

1 - Estabelecer, para cada criança, considerada individualmente, um **perfil de comportamento lúdico** numa situação controlada de observação que se aproxime, o mais possível, de um dos contextos de actividade livre de sala ("cantinho da casinha de bonecas").

2 - Relacionar esse perfil de comportamento lúdico individual com outros comportamentos que, à luz da nossa experiência e da literatura consultada, considerámos relevantes: o **comportamento espacial e postural**; o **comportamento estereotipado** e a **interacção verbal com o observador**.

3 - Identificar e caracterizar o **tipo de interacção** entre cada criança cega e seu parceiro normovisual e as eventuais **alterações de comportamento**, nas dimensões consideradas (lúdica, espacial e postural e interacção verbal com o observador), durante a interacção com um parceiro normovisual.

4 - Verificar a manutenção, eventual, do efeito interactivo.

Os objectivos específicos que acabamos de enunciar consubstanciam o propósito inicial deste trabalho e permitem: identificar e caracterizar as formas, individuais e em interacção com um parceiro normovisual, de brincar na criança cega de idade pré-escolar; mostrar as dificuldades específicas que determinam os seus tipos de brincadeiras, ajudando-nos a superar a dificuldade registada na sua captação imediata; detectar o eventual efeito positivo da interacção com o parceiro normovisual nas suas brincadeiras que permita fundamentar a prática da educação integrada de deficientes visuais.

Se encontramos, na definição dos nossos objectivos, uma inevitável sobreposição com os objectivos dos trabalhos de investigação, referidos no Capítulo II, sobre a actividade lúdica nas crianças cegas, pensamos também que este estudo se distingue dessas investigações pelos seguintes aspectos:

- não centra o estudo, apenas, no comportamento lúdico, como a generalidade dos estudos citados (excepto LUCERGA e al., 1992) ou, apenas, na interacção lúdica entre pares (como JANSON & MERÉNYI, 1992);

- não procura centrar-se, exclusivamente, na comparação, quantitativa ou qualitativa, dos jogos das crianças cegas com os das crianças normovisuais, e alarga essa comparação a outros comportamentos, nos dois grupos;

- não procura nem eliminar ou controlar as barreiras espaciais e de objecto, como no estudo de LUCERGA e al. (1992), nem suprimir materiais lúdicos de tipo sonoro, como no estudo de SKELLENGER & HILL (1994), por serem considerados brinquedos que fixam, em excesso, a atenção das crianças cegas.

A análise que pretendemos efectuar é, comparativamente com as restantes, uma análise de carácter global onde a actividade lúdica ocupa,

simultaneamente, um lugar à parte, enquanto actividade espontânea e criativa, mas interdependente dos comportamentos considerados os quais são supostos ou favorecê-la, ou prejudicá-la. Neste sentido, procurámos, portanto, integrar na nossa análise, a dupla faceta - inovação/reprodução ou individual/social - que caracteriza a própria definição desta actividade (Cfr. Cap.I).

Ora é, precisamente, no carácter multifacetado desta análise do comportamento da criança cega, entendida como via de acesso à compreensão da sua especificidade lúdica, que julgamos poder apontar a particularidade desta investigação em relação às restantes.

Através deste tipo de análise pretendemos não só ajudar a situar o estatuto específico da actividade lúdica distinguindo-a, portanto, das aprendizagens efectuadas noutros campos, como também encontrar uma via de relacionamento concreto entre os conhecimentos psicológicos sobre actividade lúdica e as propostas pedagógicas a seu respeito.

Na óptica da intervenção directa e quotidiana em salas de integração, este tipo de relacionamento constitui, com efeito, uma questão candente e pendente, e representa um desafio constante à capacidade reguladora e criadora, em especial, dos educadores de infância.

Com efeito, é no seio do quotidiano institucional, em especial, nas salas de actividades em que as crianças cegas se inserem, que grande parte das decisões de carácter psicopedagógico têm que ser tomadas. É nele, ainda, que a tentativa de conciliar as necessidades próprias dos dois grupos de crianças (cegas e não cegas) se afigura, também, bastante difícil.

O problema da articulação entre o que é da ordem das necessidades psicológicas individuais, e o que é da ordem das necessidades pedagógicas grupais (grupo de integração), revela-se, do nosso ponto de vista, um problema de grande dimensão e pertinência no contexto da educação integrada e na aproximação ao ideal de conseguir

corresponder e responder às necessidades educativas de um grupo, necessariamente heterogéneo de crianças.

Se, de facto, encontrámos, em qualquer dos trabalhos referidos nos Capítulos II e III, indicações preciosas sobre como ajudar a criança cega a superar as suas dificuldades lúdicas, a via ou vias para a concretização em contexto integrado permanece, do nosso ponto de vista, uma questão em aberto e um desafio à imaginação e criação psicopedagógicas.

Nesta perspectiva, se a necessidade de definir um "currículum pedagógico" que contemple a dimensão lúdica parece um ponto assente na organização das respostas educativas (Cfr. Cap. III), a necessidade de definir esse currículum como um "currículum integrado" ainda não nos parece constar, claramente, das propostas pedagógicas.

Tendo presente esta preocupação de carácter psicopedagógico relativa à prática da educação integrada de crianças cegas de idade pré-escolar e a definição das nossas hipóteses e objectivos, apresentamos, no capítulo seguinte, a metodologia utilizada na concretização do nosso estudo da actividade lúdica individual e em interacção.

CAP.V - METODOLOGIA

Na sequência da delimitação inicial do nosso campo de estudo, a metodologia que se impunha era, sem dúvida, a observação natural das crianças cegas e normovisuais nos contextos (salas de actividades ou recreios) onde nos parecia observar ou uma incipiente capacidade lúdica, ou a falta dessa capacidade.

Atendendo à evolução sofrida na definição dos objectivos do estudo - caracterização do comportamento lúdico em confronto com outros tipos de comportamento - e ao propósito de avaliar o efeito interactivo com um par normovisual, no comportamento lúdico do cego, a opção metodológica final traduziu-se pela utilização de uma metodologia mista - observação e experimentação - a qual nos pareceu adequada aos fins em vista.

Esta opção permitiu-nos, além disso, contornar obstáculos, de natureza institucional e pessoal, que se colocavam ao desenvolvimento da observação repetitiva das crianças nas suas salas, que poderia comprometer o seu funcionamento regular.

Antes de fazermos a explicação dos aspectos metodológicos deste estudo - delineamento da investigação; técnicas de recolha de dados e categorias de análise; caracterização da amostra; procedimento e tradução dos dados - considerámos útil caracterizar, brevemente, o contexto institucional em que decorreu a investigação. Esta caracterização permite explicar alguns dos aspectos que condicionaram a definição da situação de observação assim como os condicionamentos gerais da selecção da amostra.

1 - Caracterização geral do contexto institucional

O Jardim de Infância onde recolhemos os nossos dados faz parte duma Instituição Privada de Solidariedade Social (I.P.S.S.), sem fins lucrativos, que se dedica à escolarização de crianças e jovens. Esta instituição adoptou, praticamente desde a sua fundação, o modelo da integração escolar de crianças normais e deficientes.

Também desde a sua fundação, dedica-se, exclusivamente, à integração de deficientes visuais nos seus variados graus. No entanto, atendendo à evolução registada no Sistema de Educação Nacional - que passou a integrar, nas escolas oficiais regulares, o maior número possível de crianças deficientes - o tipo de população deficiente desta instituição tem vindo a sofrer uma alteração significativa. Por um lado, a população estritamente deficiente visual restringiu-se, na medida em que passou a encontrar respostas educativas nas instituições oficiais. Por outro lado, a população com deficiência visual associada a outros tipos de deficiência, sobretudo mental, alargou-se, confirmando a generalização da prática de integração social a todo o tipo de crianças com necessidades educativas.

Enquanto instituição de ensino, esta I.P.S.S., engloba, actualmente, todos os níveis de ensino que integram a escolaridade obrigatória: Educação Infantil e Pré-primária; Ensino Básico; Ciclo e Secundário (até ao 9º ano). Para além disso o Centro integra ainda o ensino e apoio a crianças multideficientes.

Em função destes níveis e tipos de ensino, a instituição encontra-se organizada em diferentes Sectores de Ensino e Educação: Sector Infantil; Sector Primário; Sector do Ciclo e Secundário e Sector de Estimulação e Desenvolvimento.

As crianças dos Sectores Infantil e Primário usufruem de actividades complementares de apoio (Educação Física e Música, no primeiro caso, e Educação Física,

Música, Música Movimento e Drama e Trabalhos Manuais, no segundo caso) para além das actividades regulares com a Educadora ou Professora de sala. As crianças do Ciclo e Secundário seguem o programa oficial em vigor.

As crianças e jovens deficientes visuais (cegas totais ou parciais) do Sector Primário, Ciclo e Secundário usufruem ainda de Apoio em Mobilidade. As crianças deficientes visuais (cegas totais ou parciais) que estão a frequentar o Ensino Básico na 2ª fase de escolaridade, são também introduzidas à Dactilografia a negro (máquina de escrever comum).

A partir do ano lectivo de 1990-91, foi criado, a nível do Sector Primário, o Ano Zero ou Ano Propedêutico. Este ano, de carácter intermédio, procura abarcar todas as crianças e, em particular, as deficientes visuais que, tendo atingido a idade oficial de frequência escolar obrigatória, não apresentem ainda a maturidade necessária para a iniciação formal da aprendizagem escolar.

Para além das estruturas organizativas de carácter pedagógico que acabamos de referir, a instituição compreende ainda uma estrutura de carácter médico-pedagógico, designada por **Dispensário Médico-Pedagógico**, a qual integra médicos de diferentes especialidades (pediatria, oftalmologia, otorrinolaringologia), psicólogo e terapeutas da fala e ocupacional.

Esta estrutura tem por função fazer a admissão de todas as crianças e o acompanhamento e apoios terapêuticos de todas as crianças que deles necessitarem durante a sua frequência escolar.

É ainda no contexto desta estrutura que são efectuadas, por médica pediatra, consultas periódicas de **Atendimento Precoce** a bebés e crianças deficientes visuais e seus pais, antes de atingirem a idade e maturidade suficientes para ingressarem no Jardim de Infância da instituição. Estes bebés e crianças pequenas podem, por decisão médica, usufruir de apoio em terapia

ocupacional, em regime ambulatorio e à razão de, regra geral, duas sessões semanais.

Em termos de funcionamento, esta instituição segue o calendário escolar oficial mas adopta o regime de semi-internato, isto é, das 9h às 16h. Neste regime funcional, as actividades pedagógicas repartem-se pelas manhãs e tardes sendo interrompidas pelos recreios (da manhã, das 11h às 11h 30m; do almoço, das 13h às 14h no caso das crianças dos Sectores Infantil, Primário e Estimulação e Desenvolvimento) e pelas refeições (almoço, das 12h às 12h 30m; merenda, das 15h 30m às 16h).

No âmbito do funcionamento do Jardim de Infância ou Sector Infantil, onde decorreu a nossa observação das crianças, como explicaremos mais detalhadamente adiante, as actividades complementares efectuam-se preferencialmente durante as tardes. As crianças deste Sector podem também fazer a sesta, no período imediatamente a seguir ao almoço.

Do ponto de vista das instalações, a instituição constitui-se por um conjunto de edifícios modernos, inseridos num vasto espaço calçadado e ajardinado. Para além dos dois edifícios onde funcionam o Dispensário Médico-Pedagógico e o Refeitório e Cozinha, destacam-se ainda: o edifício do Sector Infantil, completamente autónomo; o edifício dos Sectores Primário, Ciclo e Secundário que, apesar de constituir um bloco único, mantém uma certa independência entre estes diferentes níveis escolares, e o edifício do Sector de Estimulação e Desenvolvimento onde também funcionam outras actividades pedagógicas (sala de Educação Visual e sala de Trabalhos Manuais) e administrativas (sala da Direcção).

A disposição espacial do edifício do Jardim de Infância e as suas características arquitectónicas, asseguram, pela contiguidade e abertura, uma comunicação fácil e directa entre as salas de actividades e o espaço de recreio ao ar livre, reservado, predominantemente mas não exclusivamente, às crianças deste Sector.

Esta área de recreio ao ar livre compõe-se dum Parque Infantil, em caixa de areia, sem características distintivas a assinalar em especial, e duma área calçetada, bastante grande, onde se encontram vários pinheiros mansos assim como vários bancos de jardim.

A área de recreio coberto destinada a estas crianças e só a elas, em caso de mau tempo, integra o próprio edifício deste Sector e constitui-se por uma sala ampla com bancos corridos e cadeiras pequenas, para além dum pequeno escorrega em madeira.

É ainda nesta sala que as crianças são acolhidas quando chegam, de manhã, à instituição, e é também aí que decorrem as actividades musicais e, às vezes, a educação física. Esta pode também efectuar-se num espaço amplo destinado e equipado para o efeito, a funcionar no edifício escolar, enquanto se aguarda a construção dum ginásio.

A população escolar desta instituição caracteriza-se, como facilmente se deduz, por grande heterogeneidade.

A instituição pode abarcar, a nível etário, crianças que ainda não completaram os três anos, até jovens com dezoito (idade limite de frequência) ou mais (casos isolados que permanecem na instituição quer por não terem concluído o ciclo de aprendizagem escolar em que se encontram, quer por não se ter ainda encontrado o encaminhamento institucional adequado).

Esta população é, em geral, proveniente de todas as classes sociais, compreendendo tanto crianças que habitam bairros de barracas ou bairros sociais, como crianças que habitam bairros socialmente bem classificados. Uma vez que todas as crianças deficientes, independentemente do seu nível económico-social, estão isentas do pagamento das mensalidades, as quais são inteiramente cobertas pela Segurança Social, é neste grupo que se verifica, obviamente, maior heterogeneidade social.

Podemos ainda encontrar, nesta população, crianças pertencentes a diferentes etnias: negra, indiana e cigana.

Finalmente, em virtude da prática de integração pedagógica, a instituição atende crianças e jovens deficientes visuais (cegos, totais ou parciais; pequenos e grandes amblíopes), crianças e jovens normovisuais e ainda crianças e jovens multideficientes (cegueira total ou parcial associada a atraso motor e/ou da fala e/ou mental ou a alterações graves do comportamento)⁵.

2 - Delineamento geral da investigação

O delineamento geral desta investigação e as opções metodológicas efectuadas decorrem directamente dos dois objectivos gerais que pretendemos atingir: caracterizar, em função dum conjunto de variáveis, a actividade lúdica de crianças de idade pré-escolar com cegueira congénita ou precocemente adquirida; determinar o efeito da interacção com um parceiro normovisual nessa actividade.

Atendendo a este duplo objectivo, optámos por utilizar, como metodologia de investigação, uma metodologia mista, isto é, uma metodologia de observação com fins descritivos e uma metodologia de tipo experimental, com o fim de avaliar o efeito da interacção. Este tipo de delineamento distingue, portanto, duas grandes etapas.

Na 1ª etapa, procurámos observar a actividade da criança cega individualmente, sem a presença de um companheiro, tendo em vista a definição de uma linha de base de comportamento que nos permitisse fazer a

⁵Para uma informação mais detalhada sobre esta instituição, nomeadamente, quanto à sua evolução histórica e quanto à sua prática de ensino e educação, poderá consultar-se o trabalho de dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional de Maria Eduarda Pereira Dias, subordinado ao tema "A socialização da criança cega" e apresentado, no ISPA, em 1991.

caracterização da sua actividade lúdica, isto é, definir o seu perfil lúdico individual.

Na 2ª etapa, fizemos intervir a presença de um parceiro normovisual e procurámos caracterizar as modificações do comportamento da criança cega em função desta variável, assim como avaliar, num momento, único, posterior, o impacto da intervenção do parceiro neste comportamento.

Paralelamente, e no intuito de completar e confrontar os dados da nossa observação com as actividades lúdicas das crianças em casa, recolhemos ainda, junto dos encarregados de educação, informações sobre as brincadeiras dos seus educandos no contexto doméstico.

O delineamento assim estabelecido pretende portanto, por um lado, colher dados sobre o comportamento geral da criança cega e sobre as suas actividades lúdicas (na situação de observação e em casa) independentemente da interacção social com um par e, por outro, avaliar o efeito dessa interacção, comparando o comportamento individual da criança com o seu comportamento na interacção e, após ela.

Desta forma, julgamos ter criado as condições necessárias para atingir os nossos objectivos, isto é: conciliar a caracterização do comportamento lúdico das nossas crianças cegas de idade pré-escolar com a determinação do âmbito do impacto da interacção no seu comportamento e detectar, eventualmente, o carácter, circunstancial ou estável, das mudanças no perfil lúdico de cada criança cega em função da intervenção do companheiro normovisual.

Partindo deste tipo de delineamento da investigação, estabelecemos e definimos as técnicas de recolha de dados, planeámos a observação e estipulámos as categorias de análise, como passamos a expor.

3 - Técnicas de recolha de dados e categorias de análise

O carácter descritivo desta investigação sugeria que a **observação** constituísse a técnica fundamental de recolha de dados. O carácter experimental que pretendíamos atribuir à pesquisa exigia, por outro lado, que esta observação se fizesse dentro de uma **situação controlada**.

Em termos práticos, esta situação controlada de observação foi implementada, nas partes da tarde, tendo presente a nossa disponibilidade horária e a preocupação em não prejudicar - pela observação repetitiva das crianças cegas e pela manipulação da variável independente (parceiro normovisual) - a inserção das crianças (cegas e normovisuais) nas actividades regulares previstas para as suas salas. Esta situação foi definida segundo os critérios que exporemos a seguir.

A recolha complementar de informações sobre a actividade lúdica das nossas crianças cegas em casa sugeria, por outro lado, a utilização de um instrumento que permitisse esta recolha de forma uniforme e idêntica para todos os sujeitos. Não tendo encontrado nenhum instrumento pré-construído, que respondesse aos nossos objectivos, optámos pela construção de um pequeno **questionário** e pela sua aplicação em entrevista, pelas razões que apresentaremos, também, adiante.

3.1. - Observação

3.1.1 - Definição da situação de observação e do material lúdico

A definição da nossa situação de observação distingue-se das situações de observação definidas noutros trabalhos do género (Cfr. Cap.II) quer pelo tipo

e diversidade de material lúdico utilizado, quer pelo facto de o termos apresentado segundo o modelo do "cantinho da casinha de bonecas" que vigora em todas as salas do Jardim de Infância onde recolhemos os dados.

Ao optarmos por este modelo, pretendíamos:

- criar as condições, espaciais e materiais, semelhantes às das salas, que canalizassem e orientassem as crianças para actividades lúdicas de carácter temático, ligadas às situações domésticas da vida quotidiana - brincadeiras que consideramos como as mais sugestivas e representativas da capacidade espontânea de brincar;

- induzir a expressão, na situação controlada, dos hábitos lúdicos das nossas crianças quando frequentam, por iniciativa própria ou por sugestão das educadoras, o "canto da casinha de bonecas" das suas salas;

- reproduzir a situação de "actividade livre" - sem intervenção directa e intencionalizada das educadoras - que acompanha, dentro do esquema de funcionamento geral das salas, a frequência deste "canto". Neste sentido, esperávamos, também, facilitar e conciliar a manutenção da nossa posição de "observador passivo" - posição de observação inerente aos objectivos que nos propusémos - com a nossa posição de "operador de câmara" - que nos vimos condicionadas a acumular por falta de outros meios.

A definição da situação de observação segundo este modelo excluiu, portanto, pelo seu carácter ou estruturado ou não-estruturado, a utilização de jogos de tipo didáctico (por ex.: puzzles; encaixes; enfiamentos) e de materiais lúdicos (por ex.: papéis; lápis; barro; plasticina; massa de cores; digitinta), que não constam do material lúdico deste "canto" e que podiam suscitar maior pedido de intervenção (física e verbal) por parte das crianças em relação ao observador.

No entanto, tendo em conta algumas das indicações de carácter pedagógico (Cfr. Cap.III, 1) procurámos que o nosso material lúdico contemplasse alguns brinquedos de

carácter não necessária e exclusivamente temático (por. ex.: instrumentos musicais e bola), que não fazem habitualmente parte do material deste "canto" mas que nos interessava observar pelas suas características sensoriais e motoras.

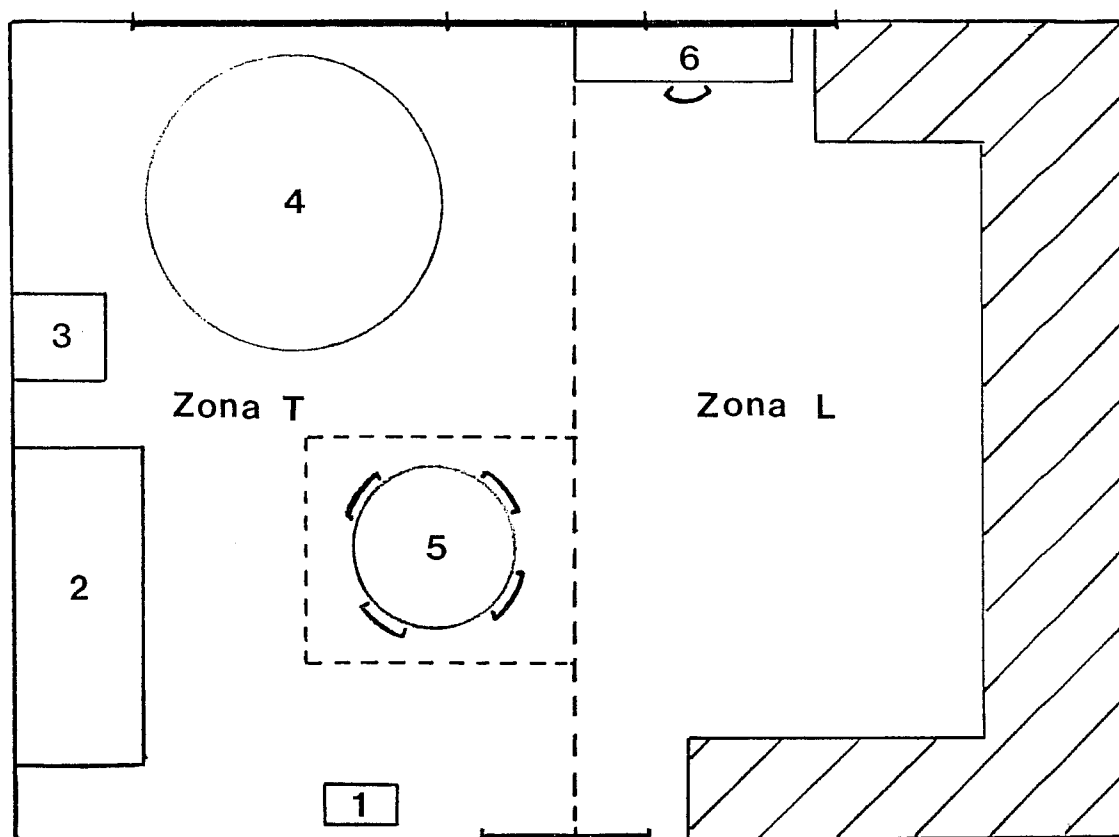
Partindo deste conjunto de critérios e expectativas, solicitámos a utilização de uma sala com, sensivelmente, 18 m² de área, que integra o mesmo edifício onde funciona o Jardim de Infância e se situa no lado oposto ao das salas das crianças. Esta sala era utilizada, exclusivamente, para apoios em Terapia da Fala, somente nos períodos da manhã, permitindo-nos a observação das crianças nos períodos da tarde, funcionalmente e pessoalmente mais adequados a este fim.

A organização desta sala onde decorreu a observação respeitou, em parte, a disposição do material pré-existente e condicionou-o ao propósito de construir, dentro do possível, o contexto "Casinha de bonecas". A Planta 1 representa, em esquema, a distribuição deste equipamento.

No lado direito de quem entra, designado Zona L, dispusemos, como explicaremos adiante, o nosso material lúdico. No lado oposto da sala, o lado esquerdo de quem entra, designado por Zona T, limitámo-nos a respeitar, com ligeiras alterações, a disposição do mobiliário reservado às terapeutas que trabalhavam na sala. Este mobiliário distribuía-se e compunha-se, como se pode ver na Planta 1, de: um caixote de papéis (1), um armário grande e alto, fechado, reservado às terapeutas (2), um pequeno armário baixo com prateleiras (3), uma mesa de camilha grande (4) e uma mesa redonda, pequena e baixa, com cadeiras pequenas à volta, assente sobre uma carpete (5).

Na parede oposta à da porta de entrada, quase totalmente preenchida por janelas (com estores), relativamente baixas e de fácil acesso às crianças, encontrava-se também uma mesa rectangular, baixa, com um

espelho de mesa, grande, utilizado pelas terapeutas e ainda, uma pequena cadeira para as crianças que necessitassem de aí fazer os exercícios (6).

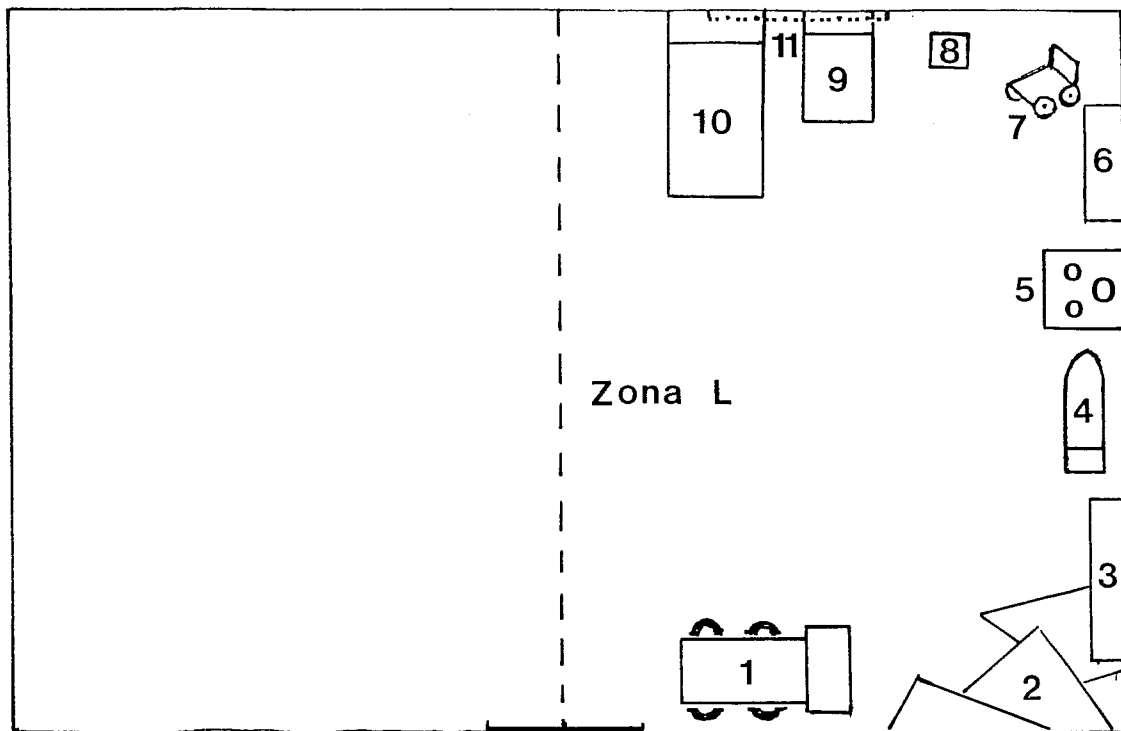


Planta 1

A escolha dos brinquedos pautou-se, como dissemos, pela exigência de reproduzir o repertório diversificado de objectos que se encontram, nas salas⁶, no

⁶ - O Jardim de Infância compõe-se, para além de uma sala polivalente (sala de recreio coberto), do dormitório e da casa de banho, de quatro salas idênticas, do ponto de vista do tamanho e configuração espacial. Nestas salas, a distribuição do mobiliário e dos materiais pode variar consoante os critérios de arrumação e utilização das Educadoras mas, em todas elas, existe sempre um "canto" identificado como "canto da casinha de bonecas". Este pode estar mais ou menos delimitado em relação ao resto da sala, ou mais ou menos equipado de objectos ligados às actividades de brincar com bonecas (cozinhar, lavar, varrer, comer, etc.) e carros (zona da garagem). Regra geral, as crianças podem brincar neste espaço ou noutra de sua escolha, quando não têm actividades específicas, estruturadas ou não - histórias, jogos didácticos, plasticina, massa de cores, desenho, pintura, colagem, - intencionalmente orientadas pelas Educadoras. O "brincar na casinha de bonecas" assume assim um carácter de "actividade livre" por oposição ao carácter orientado e mediado das restantes actividades referidas.

"cantinho da casinha das bonecas". Este conjunto de objectos e brinquedos convencionais foi colocado na Zona L da sala, como se apresenta, detalhadamente, na Planta 2.



Planta 2

Os brinquedos que se numeram na Planta 2 são os seguintes:

- (1)- caminhão grande, com caixa de carga móvel, onde estavam vários carros pequenos;
- (2)- conjunto de almofadas de várias texturas (pano, felpo, flanela) e urso de peluche grande;
- (3)- prateleira - pendurada na parede, por cima das almofadas, a altura acessível a, pelo menos, três das crianças cegas e não cegas - com corneta; pandeireta; martelo de carnaval com apito num extremo e ruído no outro; bola grande (tipo football); pequeno avião de corda;

(4)- tábua de engomar e ferro de plástico com sistema de ventosa para servir de ficha; bocado de tecido colocado sobre a tábua;

(5)- fogão a fingir, de madeira, com botões e três bicos, em relevo, onde se colocou duas panelas e uma cafeteira, todos com tampas (peças mais pequenas dos trens de cozinha verdadeiros);

(6)- armário de prateleiras de altura acessível às crianças contendo, de cima para baixo: trem de cozinha miniatura, em plástico (usado pelas terapeutas); copos e pratos de plástico idênticos aos utilizados no refeitório e talheres de metal verdadeiros, também idênticos aos habitualmente utilizados; embalagens vazias, em cartão e plástico, de detergentes domésticos e lata com chá; biberão de bonecas; telefone de plástico de tamanho natural; alguardar de plástico pequeno, sabonete, escova e pente de cabelo, esponja, frasquinhos de perfume. Na parte externa deste armário, pendurou-se: um pano de flanela; um avental de pano; uma vassoura de cabo curto com pá e uma vassoura de cabo longo (tipo miniatura de tamanho adequado às crianças);

(7)- Cadeirinha de rodas com boneca de pano sentada;

(8)- Bacio de criança em plástico;

(9)- Cama de boneca pequena, em metal e de balanço, com roupa de cama e quatro bonecas pequenas deitadas e, uma delas, despida;

(10)- Cama de boneca em madeira, bastante maior que a anterior e com boneca de borracha grande, também deitada; esta cama tem lençol, cobertor e almofada;

(11)- Corda com molas pregadas e saco de plástico com molas dentro, pendurados por cima do local das camas, mas a altura acessível a todas as crianças.

Este material lúdico situa-se dentro do que se chama "brinquedos convencionais" de carácter temático e representa uma gama sensivelmente diversificada de objectos utilitários inerentes, como pretendíamos, às

situações básicas da vida doméstica - dormir, comer, cozinhar, fazer toilette, fazer compras, enxugar e passar roupa, varrer, limpar, arrumar, passear de carro, etc. - nas quais todas as crianças (cegas e não cegas) se podem encontrar directa ou indirectamente envolvidas.

Assinale-se ainda que, dentro do possível, se procurou utilizar objectos reais (por ex., pratos, copos e talheres; caixa de detergente ou outras; sabonete e penico) ou que se aproximassem, pelo tamanho e forma, dos objectos "de verdade" (por ex., vassouras, painéis e cafeteira; pente e escova) seguindo-se a sugestão, geralmente apontada na literatura (por ex., BURLINGHAM, 1967; SOLNTSEVA, 1985; TONKOVIC, a, b, 1985; FROMM, 1985; RNIB, 1994; RETTIG, 1994) a respeito das **características realistas e utilitárias** dos brinquedos a proporcionar a crianças cegas (Cfr. Cap.III, 1).

A escolha dos brinquedos e objectos não se subordinou, no entanto, apenas a este tipo de critérios - temáticos e realistas - e procurou contemplar, também, brinquedos com **características sensoriais** que, como referimos no Cap. III, são igualmente apontados como úteis e interessantes para as crianças cegas. Introduzimos, assim, alguns instrumentos musicais não sofisticados (pandeireta, guizos, corneta e um martelo de Carnaval, em plástico, com apito na ponta do cabo) e utilizámos também um conjunto de almofadas, com diferentes texturas (tecidos de vários tipos, pelúcia), sobre as quais colocámos um urso de peluche, grande e maleável.

Finalmente, introduzimos ainda, uma bola⁷, um camião e um carrinho de boneca que, para além de serem brinquedos temáticos, sexualmente diferenciados, têm também características indutoras de **movimento** associado aos ruídos específicos produzidos pela sua utilização.

⁷ Convém notar que a bola utilizada era uma bola vulgar de tipo basket. Não nos foi possível obter, como seria desejável, uma bola com guizo que costuma ser usada com crianças e adultos cegos. No entanto, sabíamos que, na Educação Física, estas crianças estavam habituadas a usar bolas deste tipo.

A disposição espacial deste material, no lado direito da sala de observação, procurou obedecer, dentro do possível, ao mesmo estilo de arrumação que é praticada na "casinha de bonecas" das salas de actividades e integrou, o canto com almofadas e urso e a colocação dos instrumentos musicais e bola, em prateleira alta, mas acessível.

3.1.2 - Planeamento da Observação

Considerando as duas etapas que distinguimos no nosso delineamento da investigação, planeámos a observação distinguindo três fases.

Na 1ª fase, observámos, exclusivamente, a actividade individual de cada criança. Na 2ª fase, observámos a interacção cego-normovisual. Finalmente, na 3ª fase, voltámos a observar a criança cega, individualmente, após a interacção com o parceiro normovisual.

Atendendo a que o estabelecimento de uma linha de uma linha de base do comportamento de cada criança constituía a tarefa prioritária e essencial para a identificação das suas actividades lúdicas e para a definição do seu perfil lúdico, atribuímos, à 1ª fase de observação, mais tempo, em comparação com as restantes. Para o efeito, desdobrámos a observação em três sessões, com duração idêntica, efectuadas, dentro do possível, em dias consecutivos.

À observação da criança com o parceiro normovisual (2ª fase) e à observação após a intervenção do parceiro (3ª fase), atribuímos, pelo contrário, menos tempo, restringindo-as, respectivamente, a uma única sessão. Por esta forma, procurámos concretizar os nossos objectivos evitando prolongar excessivamente o tempo total de observação de cada criança.

Tomando como referência os intervalos de tempo geralmente utilizados para a observação nas investigações consultadas (Cfr. Cap.II), estipulámos a duração de 10 minutos para os períodos de observação a efectuar.

O planeamento do número de observações a efectuar, por cada fase, e a definição, sempre idêntica, do intervalo de observação, levou-nos, portanto, a observar, cada uma das nossas crianças, durante um tempo total de 50 minutos. O Quadro 1 mostra, em síntese, o planeamento temporal da nossa observação.

Quadro 1. PLANEAMENTO TEMPORAL DA OBSERVAÇÃO

Fases da observação		Duração
1ª fase	Observação individual <u>antes</u> da intervenção	3x10'
2ª fase	Observação da interacção	10'
3ª fase	Observação individual <u>após</u> a intervenção	10'

3.1.3 - Categorias de análise

A identificação das nossas categorias de análise decorre, implicitamente, do levantamento de dados na literatura de referência e, explicitamente, das nossas hipóteses de trabalho e dos objectivos específicos que a consubstanciam (Cfr. Cap.IV).

Com efeito, relembremos, formulámos, como 1ª hipótese de trabalho, a relação entre vários tipos de comportamento e o comportamento especificamente lúdico. Esses comportamentos são: o comportamento espacial, o comportamento estereotipado e a interacção verbal com o observador.

No entanto, o facto de nas nossas observações de crianças cegas termos também registado, com certa frequência, uma relativa dificuldade na variação da postura corporal, e o facto de considerarmos que esta variação postural exprime, em paralelo com o comportamento espacial, a capacidade de mobilidade geral de um sujeito, levou-nos a incluir, também, este tipo de comportamento, na nossa análise.

Na linha da investigação de LUCERGA e al. (1992), valorizámos e aprofundámos, por esta forma, a análise da mobilidade global dos sujeitos, considerando que existe uma relação directa e significativa entre a capacidade de mudar a posição do corpo (comportamento postural), a capacidade de mudar a posição do corpo no espaço (comportamento espacial) e a própria capacidade de brincar.

Atendendo, por outro lado, à nossa 2ª hipótese de trabalho - a interacção com o parceiro normovisual é susceptível de estimular e/ou diversificar o comportamento geral da criança cega, em especial o seu comportamento lúdico (Cfr.Cap.IV) - procurámos não só analisar o comportamento dos dois sujeitos em função dos comportamentos acima referidos (excepto o comportamento estereotipado nos normovisuais, por o considerarmos irrelevante nas nossas crianças normovisuais) mas, também, em função da identificação da efectiva presença ou ausência de interacção e do seu carácter unívoco ou bilateral.

A observação e análise do comportamento geral das nossas crianças far-se-á, portanto, com base neste conjunto de comportamentos diferenciados e isolados à luz da teoria e das hipóteses, segundo um modelo multidimensional (Cfr. DE KETELE, 1987), e consta das seguintes categorias de análise⁸.

⁸A seguir a cada designação de categoria indica-se, entre parêntesis, a sigla correspondente. Estas siglas serão utilizadas no texto e no Anexo C .

3.1.3.1 - Categorias de análise do comportamento espacial

Para podermos evidenciar a maneira como as crianças se situavam no espaço onde decorreu a observação, distinguimos, em primeiro lugar, duas categorias extremas: desloca-se; não se desloca no espaço da sala de observação. Tendo presente as dificuldades, largamente sublinhadas na literatura geral de referência, das crianças cegas neste domínio, estas duas categorias extremas permitir-nos-iam verificar, em termos globais, a expressão imediata de incapacidade neste domínio.

Em segundo lugar, para podermos evidenciar as dificuldades na maneira como as crianças utilizavam o espaço da sala identificámos ainda, com base numa análise sumária dos nossos registos vídeo e na falta de uma grelha de referência quanto a este aspecto nas crianças cegas de idade pré-escolar (Cfr., por ex., ROSA & OCHAÍTA, 1993), três sub-categorias da deslocação espacial. Estas subcategorias subentendem, a priori, uma certa diferenciação topológica do espaço a que se associaram níveis diferentes de conhecimento e representação espacial. Estas três sub-categorias da deslocação espacial são: a deambulação; a deslocação em vai e vem e a deslocação sucessiva.

Atendendo, por outro lado, a que estas subcategorias podiam não traduzir, exclusivamente, os níveis de comportamento espacial, mas implicar, além disso, outros aspectos do comportamento espacial (por ex., as características e natureza da deslocação inerente a certas actividades lúdicas e/ou ao processo de planeamento dessa actividade), procurámos, também, incluir estes aspectos na sua definição.

Postas estas considerações, definimos o conjunto de categorias e sub-categorias do comportamento espacial do seguinte modo:

Não se desloca (~D): considera-se que a criança não se desloca quando ocupa o mesmo lugar no espaço da sala independentemente das acções que efectue ou daquilo que diga. O carácter exclusivo desta categoria, na situação de observação, foi considerado, só por si, como indicativo dum nível nulo de conhecimento espacial.

Desloca-se: considera-se que a criança se desloca quando efectua uma deslocação entre, pelo menos, dois pontos distintos do espaço da sala de observação.

A deslocação espacial foi ainda diferenciada, em função dos aspectos - nível de conhecimento espacial, natureza da actividade lúdica e planeamento da actividade referidos acima - do seguinte modo:

Deambulação (De): quando a criança se desloca no espaço sem se fixar a nenhum ponto deste. Este tipo de deslocação foi identificado:

- ou com um comportamento exploratório do espaço que indica um nível de iniciação ao seu conhecimento e representação;

- ou com o comportamento espacial inerente à espacialidade das próprias actividades lúdicas e às exigências que este aspecto espacial coloca em condição de cegueira (por ex. procurar os brinquedos no espaço) mas que não significa, necessariamente, uma exploração espacial tendo em vista o conhecimento do espaço em si próprio;

- ou ainda com a expressão de impasse, de carácter momentâneo, no planeamento da actividade (por. ex., quando a criança abandona uma actividade e ainda não se decidiu por outra) que não significa, necessariamente e por si só, um comportamento exploratório do espaço tendo em vista o seu conhecimento.

Deslocação em vai e vem (VV): quando a criança se desloca entre dois pontos distintos do espaço podendo, ou não, voltar, de imediato, ao ponto de partida.

As deslocações deste tipo foram consideradas de carácter orientado e indicam um nível circunscrito e

parcelar de conhecimento do espaço global em que a criança se situava.

A restrição deste tipo de deslocação a dois únicos, sempre idênticos, pontos da sala ou o seu alargamento a outros pólos, determina ainda o carácter, mais extenso ou mais lato, do conhecimento do espaço total.

Deslocação sucessiva (Ss): quando a criança se desloca entre vários pontos sucessivos do espaço podendo, ou não, fixar-se momentaneamente nalgum desses pontos, desde que evidencie que efectua um trajecto intencionalmente orientado e antecipadamente reconhecido ou designado.

Considerou-se que este tipo de deslocação indica, por comparação com os anteriores, o nível mais alargado de conhecimento do espaço da sala.

3.1.3.2 - Categorias de análise do comportamento postural

As categorias do comportamento postural foram, à semelhança das categorias do comportamento espacial, identificadas e seleccionadas a partir da análise sumária dos nossos registos vídeo.

As categorias identificadas são relativamente restritas face à extensão e variabilidade de posições corporais possíveis (por ex.: deitado, para cima ou para baixo; inclinado; sentado sobre os calcanhares, etc.).

Não sendo nossa intenção fazer um estudo aprofundado a este nível, procurámos seleccionar as posições que, impondo-se na visão global dos registos vídeo, nos pareceram, ao mesmo tempo, poderem ser consideradas suficientes para evidenciar, como desejávamos, a importância, nas crianças cegas, desta componente da mobilidade global.

As categorias do comportamento postural identificadas são: em pé (P); sentado (S); de cócoras (C) e de joelhos (J). A definição objectiva destas quatro categorias não oferece, enquanto categorias gerais, dúvidas. O significado que lhe atribuiremos dependerá, no entanto, do peso relativo de cada uma delas no comportamento postural global de cada sujeito.

Neste sentido, considerámos que a dominância exclusiva de um destes tipos de posições assinalava uma dificuldade significativa na mobilidade postural. Pelo contrário, considerámos que a variabilidade das mudanças posturais podia ser identificada com ausência de dificuldade a este nível.

3.1.3.3 - Categorias de análise do comportamento lúdico

Partindo da classificação dos jogos, definida por PIAGET (1973;1976 e 1978), nos períodos sensório-motor e pré-operatório do desenvolvimento - jogos de exercícios e jogos simbólicos - e da constatação da relativa diversidade e dispersão de categorias de jogos utilizada nos trabalhos sobre actividade lúdica nos cegos, seleccionámos quatro tipos de jogos.

Esta selecção teve como principal preocupação encontrar um compromisso entre o desejo de abarcar a globalidade do comportamento lúdico, sem desdobrar excessivamente as categorias de análise, e integrar, ao mesmo tempo, a maior parte das categorias de jogos utilizadas nos trabalhos de referência aprofundando-as, se possível.

Neste contexto, agrupámos, numa única categoria - Jogos motores e sensório-motores - quer jogos onde esperávamos observar ou uma frequência reduzida ou dificuldades específicas (por ex., jogos motores amplos), quer jogos que exprimem as preferências lúdicas de

carácter sensorial apontadas nos cegos (por ex., jogos de fazer barulho).

Pelo contrário, para podermos aprofundar a análise dum tipo de jogos - os jogos manipulatórios - que, na literatura de referência, é apontado como importante, distinguimos as duas seguintes categorias: jogos manipulatórios de identificação e jogos manipulatórios de funcionamento.

Como em todas as investigações consultadas, considerámos também a categoria dos jogos simbólicos cuja identificação se tornava, a priori, necessária numa população de idade pré-escolar.

Convém notar, finalmente, que excluímos das nossas categorias de jogos, quer os "jogos repetitivos", categoria utilizada por BUULTJENS & FERGUSEN (1994), quer os "jogos de conversa de faz de conta" ("*pretend talk*"), categoria utilizada por SKELLENGER & HILL (1994).

A exclusão destas duas categorias ficou a dever-se, no primeiro caso, ao facto de que a característica de repetitividade é, de certo modo, inerente a toda a categoria de jogos, em especial, os motores, sensório-motores e manipulatórios, e ao facto de termos procurado relegar o carácter estereotipado da repetitividade de certas condutas para a categoria dos comportamentos estereotipados que isolámos.

No segundo caso, não considerámos a categoria de jogo de "*pretend talk*" por não a termos apropriado convenientemente à data da elaboração das nossas próprias categorias como teremos ocasião de referir adiante, quando definirmos as categorias da interacção verbal com o observador.

Definimos, do seguinte modo, as nossas quatro categorias de análise do comportamento lúdico:

Jogos motores e sensório motores (MSM): jogos onde o fim em vista é a própria acção e o resultado gratificante dessa acção em si própria (o movimento pelo

movimento e/ou os efeitos sensoriais resultantes desse movimento).

Estão nesta categoria todas as actividades em que a criança se serve do corpo todo (por ex.: pular, dançar) ou de partes dele (por ex.: bater palmas, agitar os braços, bater com os pés, chutar ou atirar) podendo ou não utilizar um objecto de suporte à actividade (por ex.: atirar qualquer coisa; bater com qualquer coisa contra qualquer coisa; subir e descer duma cadeira; abrir e fechar uma porta), desde que não indique qualquer intenção representativa (por ex.: não se considera nesta categoria o comportamento de abrir e fechar uma porta dizendo que vai às compras).

Jogos manipulatórios de identificação ou exploração de objecto (MI): jogos de carácter sensório-motor mas onde a criança visa o conhecimento e reconhecimento do objecto em questão.

Estão nesta categoria todas as acções efectuadas manualmente sobre um ou mais objectos quando não se detecta qualquer intenção representativa (por ex.: bater com uma colher dentro de um tacho sem que se indique que está a cozinhar ou qualquer outra intenção similar). Estas acções podem ter um carácter repetitivo mas devem implicar, também, uma certa variação das manipulações efectuadas sobre o mesmo objecto (por ex.: pegar um objecto, manuseá-lo de várias maneiras, afagá-lo, agitá-lo a várias distâncias do ouvido, deixá-lo cair, voltar a apanhá-lo, lançá-lo fazendo variar a força de propulsão), assinalando, por esta forma, o carácter identificatório das qualidades e características do objecto total.

Jogos manipulatórios de funcionamento (MF): jogos de carácter manipulatório onde a criança visa a utilização prática e funcional do objecto. Nestes jogos o manuseio dos objectos subordina-se ao resultado funcional da sua utilização e constitui o seu único objectivo (por

ex.: abrir um saco de plástico para pôr ou tirar qualquer coisa; calçar ou descalçar um sapato).

Jogos simbólicos, dramáticos ou de papéis (S): Jogos onde o fim em vista é a própria representação, isto é, jogos que impliquem intencionalidade representativa ao nível dos objectos utilizados, das acções e dos papéis conferidos aos sujeitos implicados nos jogos.

Este tipo de jogos pode ser mais simples ou mais complexo em função do tipo e diversidade de atribuições representativas e do nível a que estas se situam.

Neste contexto, consideramos que há jogo simbólico quando: um objecto é utilizado em substituição, simbólica, de outro (por ex., usar uma almofada no lugar de uma boneca); ou quando uma determinada acção efectuada indica, simbolicamente, uma outra, que pretende representar (por ex. colocar uma boneca na cama dizendo que a põe a dormir; ou mexer com uma colher dizendo que está a cozinhar); ou ainda quando o jogador atribui, a si próprio e/ou aos parceiros de jogo um papel definido e identificado (por. ex. quando o jogador se auto-identifica como pai ou médico, ou quando identifica papéis semelhantes ou diferentes nos parceiros). É no contexto deste tipo de jogo que o carácter de encenação se exprime de forma directa e incisiva.

3.1.3.4 - Categorias de análise do comportamento estereotipado

Tomando como referência o estudo de CANTAVELLA e al. (1992), seleccionámos, na classificação das estereotípias motoras e verbais apresentada pelos autores, dois tipos distintos de estereotípias que nos pareceram suficientes para abarcar o comportamento estereotipado apresentado pelas crianças cegas da nossa amostra. Os tipos de estereotípias que seleccionámos costumam ser, principalmente, mas não exclusivamente,

observados nas crianças cegas e definem-se, ainda segundo os autores, do seguinte modo:

Estereotipia social (ES): estas estereotipias inserem-se no âmbito das situações sociais que têm um forte impacto emocional no sujeito. Traduzem-se pela *"respuesta de aleteo de las extremidades superiores, acompañada de sonrisas o risas, que puede realizar un niño ciego frente a una situación que le provoca una intensa alegría o placer"* (op.cit., p.24). Este tipo de estereotipia é de carácter circunstancial, é fruto da falta de padrões sociais visuais e corresponde às expressões corporais de contentamento utilizadas pelas crianças normovisuais (aplausos, saltos ou vocalizações).

Estereotipias de hábito motor ou blindismos: ainda segundo os mesmos autores, estas estereotipias compreendem um *"conjunto de comportamientos motores repetitivos, principalmente observados en los niños ciegos"* (op.cit., p.26) o que explica a expressão "blindismo" que, sendo uma palavra de origem anglo-saxónica (blind=cego, em inglês), parece ter sido correntemente adoptada em português e castelhano.

Este tipo de estereotipias pode subdividir-se noutras (Cfr. op.cit. pp.26-28) das quais considerámos, apenas, duas, que completam as nossas categorias de análise do comportamento estereotipado:

Blindismo por pressão no olho (Bd) que se define tendo em conta todas as seguintes variantes:

- *"Cubrir parcial o totalmente un ojo o ambos ojos (con uno o varios dedos; con el dorso de la mano)*
- *"Estiramiento lateral del ojo.*
- *"Giro del párpado.*
- *"Presión lateral del ojo sobre el hombro de los padres o de la persona que lo lleva en brazos, o bien contra un objeto.*
- *"Presión ocular en la raíz de la palma de la mano propia, entre las prominencias tenar e hipotenar. La mano se mantiene abierta y dirigida hacia la frente.*

- *"Estirado en el suelo, boca abajo, presión de ambos ojos"* (op.cit., p.26).

Estereotipias de hábito motor, excluídos os blindismos (HM): conjunto de movimentos estereotipados atípicos que se traduzem por *"cabezazos, el balanceo y movimientos repetitivos de las manos, consistentes en pequeñas rotaciones de forma rápida y rítmica, o movimientos voluntários repetitivos que afectan de forma típica a los dedos de las manos o a los brazos"* (op.cit., p.27).

3.1.4.5 - Categorias de análise da interacção com o observador

O facto de termos definido a participação do observador como passiva e, nesse contexto, restrita à comunicação verbal de resposta e suporte à criança, levou-nos a não procurar analisar as suas intervenções verbais e a considerar, apenas, a **comunicação verbal da criança com ele.**

Para podermos captar a natureza e grau de dependência verbal da criança face ao observador seleccionámos, particularmente inspiradas nas sugestões de TAIT (1972), as categorias verbais que nos pareceram poder situar esta dependência (perguntas e pedidos).

Procurando, por outro lado, não perder de vista a tendência à verbalização que, segundo os autores, em especial LUCERGA e al. (1992), se impõe na comunicação das crianças cegas, considerámos ainda uma outra categoria - informações - que nos pareceu suficiente para abarcar este aspecto. Estas três categorias definem-se do seguinte modo:

Pergunta (Pg): quando a criança se dirige ao observador para obter informações sobre a situação presente (por ex., sobre a posição de um objecto no espaço ou sobre qualquer característica ou função de um objecto).

Pedido (Pd): quando a criança solicita qualquer acção por parte do observador (por ex. quando lhe pede para lhe dar um determinado objecto) ou quando lhe pede autorização para qualquer coisa (por ex., ir à casa de banho; ir para o campo jogar à bola; mexer na câmara vídeo).

Informação (I): quando é a própria criança que, dirigindo-se, implícita ou explicitamente, ao observador, descreve ou dá indicações sobre o que fez, está a fazer ou vai fazer; ou quando evoca outros assuntos para além da situação presente ou ainda, quando responde ao próprio observador.

Atendendo, finalmente, à necessidade de contemplar as características de repetitividade e imitação verbal que também são apontadas na literatura sobre comunicação verbal nos cegos (Cfr., por ex., WARREN, 1984), e considerando as indicações de CANTAVELLA e al. (1992) sobre as estereotípias verbais de desenvolvimento, específicas da evolução normal das crianças cegas, introduzimos ainda uma quarta categoria de análise do comportamento verbal das crianças - imitação verbal - que definimos do seguinte modo:

Imitação verbal (Im), quando a criança repete, em eco e de imediato, uma palavra, frase ou expressão enunciada pelo observador.

Convém realçar que, ao considerarmos a "imitação verbal" como uma categoria de análise do comportamento verbal, não tivemos em conta as indicações fornecidas por ROSA & OCHAÍTA (1993) a respeito

do carácter lúdico de que se reveste este tipo de imitação na evolução, normal, da comunicação verbal nas crianças cegas.

Este carácter lúdico da imitação verbal, mas também das "conversas de faz de conta" consideradas, aliás, por SKELLENGER & HILL (1994), uma categoria de

jogo nos cegos, poderá ajudar a delimitar, futuramente, as categorias de jogo, específicas deste tipo de população.

Achámos importante sublinhar estas discrepâncias na identificação das categorias na medida em que elas nos parecem evidenciar claramente:

- o carácter problemático e lacunar da delimitação do estatuto da actividade lúdica nas crianças cegas, em relação a outros comportamentos, nomeadamente, o verbal e o estereotipado;

- a dificuldade em identificar e definir as categorias de jogo específicas desta população;

- a dificuldade do próprio observador normovisual em captar o brincar das crianças cegas, que constituiu uma questão central deste trabalho.

3.1.4.6. - Categorias de análise da interacção com o parceiro.

Não sendo nosso objectivo fazer uma análise aprofundada da interacção entre os pares (como, por ex., no caso da investigação de JANSON & MÉRÉNYI, 1992) mas apenas, a sua identificação, procurámos encontrar uma forma expedita e simples de o fazer.

Para o efeito, distinguimos, em primeiro lugar, duas grandes categorias: não interage (ou interage em paralelo); interage participativamente.

Para diferenciarmos o grau, mais participativo ou menos participativo, dos dois sujeitos, introduzimos ainda três sub-categorias da interacção participativa.

Identificámos, assim, quatro categorias, que nos permitiram, ao mesmo tempo, atestar a presença (ou ausência) de interacção efectiva entre os dois sujeitos, e o o maior, ou menor, grau de participação dos cegos na interacção.

Definimos, do seguinte modo, as categorias da interacção entre pares:

Interacção paralela (P): quando ambas as crianças se mantêm, pelo menos aparentemente, alheadas, actuando independentemente uma da outra. Neste caso, não consideramos que haja interacção propriamente dita.

Interacção unilateral activa (UA): quando uma das crianças faz uma proposta à outra, ou toma uma iniciativa em relação a ela, não esperando pela colaboração/resposta ou não a desencadeando de facto (por ex., pedir que o companheiro ate o avental sem esperar que o faça; dar um brinquedo). Nesta situação, a criança que toma a iniciativa, tem em conta, temporariamente, o parceiro, uma vez que se lhe dirige, mas dispensa-o, em seguida, prosseguindo na sua actividade e nos seus fins próprios.

Interacção unilateral passiva (UP): correlativa da anterior, quando uma das crianças é alvo da iniciativa da outra.

Esta classificação em interacção activa e passiva foi sempre feita em relação à criança cega.

Neste dois níveis de interacção pressupõe-se a consciência da presença do parceiro.

Interacção bilateral (B): quando ambas as crianças propõem acções e esperam pela concretização das suas propostas, agindo em conjunto para um fim comum. A interacção bilateral manifesta, portanto, o carácter recíproco da participação dos dois parceiros e traduz uma forma cooperativa de interacção entre eles.

Tendo presente, por outro lado, que, a partir da nossa 2ª hipótese de estudo, pretendíamos, também, avaliar o efeito da interacção com o parceiro normovisual no comportamento global da criança cega, em especial, no seu comportamento lúdico, fizemos ainda a caracterização global do comportamento dos dois tipos de sujeitos. Para esta caracterização, utilizámos a mesma grelha de análise que definimos acima.

Nos sujeitos normovisuais não caracterizámos, no entanto, os comportamentos estereotipados, por os considerarmos irrelevantes na nossa amostra e por os

termos definido, exclusivamente, em relação à população cega.

3.2. - Questionário

A pretensão de completar a observação das nossas crianças cegas com o conhecimento dos seus hábitos lúdicos em casa, levou-nos a construir um questionário que permitisse relacionar os dados obtidos por esta via com os dados colhidos pela via da grelha de observação.

A construção deste questionário sobre o comportamento lúdico das crianças cegas em casa procurou, portanto, ter em conta, embora dentro de certos limites, dois aspectos visados na caracterização em situação controlada: a mobilidade espacial e a interacção social de carácter lúdico.

Neste contexto, considerámos importante obter informações não apenas sobre os materiais e actividades lúdicas, mas também sobre os locais em que as crianças costumam brincar e sobre os parceiros das suas brincadeiras.

Partindo destas exigências preliminares, formulámos quatro questões gerais sobre as quais assentou a definição das perguntas que compõem o questionário propriamente dito. Estas questões gerais são as seguintes:

- Que **objectos** costuma a criança utilizar como material de suporte à sua brincadeira?
- Que **formas** ou **tipos** de brincadeiras costuma efectuar?
- Com **quem** costuma brincar?
- **Onde** costuma brincar?

Com base nestas quatro questões gerais, elaborámos o questionário que se compõe, na sua forma definitiva (Cfr. Anexo A), de cinco perguntas que passamos a apresentar e justificar.

Para obtermos uma informação completa sobre o material lúdico habitualmente usado pelas crianças, que evitasse o risco de só ver referidos os brinquedos convencionais, distinguimos, quanto a este aspecto, duas perguntas: a primeira, sobre os brinquedos convencionais e, a segunda, sobre os objectos utilitários que podem servir de suporte à actividade lúdica.

Na 1ª pergunta distinguimos ainda: os brinquedos que não fazem barulho, os que fazem barulho e os instrumentos musicais, no pressuposto de poder diferenciar hábitos lúdicos em função desta característica sonora e no conhecimento da introdução precoce e frequente de instrumentos musicais nas famílias de cegos.

Na 2ª pergunta e com base na expectativa de que eles pudessem ocupar igualmente um lugar importante nas actividades lúdicas em casa, considerámos ainda os aparelhos electrodomésticos - Rádio, gravador e T.V. - que costumam ser geralmente referidos pelos pais de crianças cegas como objectos que suscitam vivamente o seu interesse.

Na 3ª pergunta, e no propósito de formarmos uma ideia sobre os espaços domésticos, habitualmente frequentados pelas crianças enquanto brincam, inquirimos sobre cada uma das divisões da casa. Para além das divisões da casa, considerámos ainda a referência a locais extra-domésticos (jardim, parque, casa de parentes ou amigos), que nos permitiria completar a visão do carácter, mais ou menos restrito, das experiências espaciais das nossas crianças.

Na 4ª pergunta, pedimos aos nossos entrevistados que identificassem os parceiros de brincadeira de que as crianças costumam usufruir no seu quotidiano familiar, Com esta pergunta pretendíamos diferenciar as crianças com hábitos sociais, mais "pobres" ou mais "ricos", em matéria de actividade lúdica. Esta diferenciação tornar-se-ia, eventualmente, útil, na compreensão dos dados da observação em situação de interacção com o parceiro.

Finalmente, na 5ª e última pergunta, pedíamos que nos indicassem as brincadeiras dos filhos, isto é, a forma como eles costumavam brincar quando utilizavam cada tipo de material lúdico previamente assinalado (1ª e 2ª perguntas).

A simplicidade que procurámos imprimir às perguntas do nosso questionário justifica-se na medida em que supusemos, com base na nossa experiência de conversas e entrevistas a pais, que uma abordagem mais aprofundada deste assunto poderia constituir uma tarefa difícil para eles.

O confronto do nosso questionário com parte do questionário utilizado por TRÖSTER & BRAMBRIG (1994), necessariamente posterior à elaboração e aplicação do nosso, confirmou-nos esta característica simplista e suscitou-nos uma certa surpresa. Com efeito, as perguntas efectuadas nesse questionário exigem respostas que supõem, nos pais visados e ao contrário das nossas próprias expectativas, uma grande capacidade de análise e diferenciação das brincadeiras dos seus filhos.

4.- Caracterização da amostra

A selecção da nossa amostra fez-se, exclusivamente, no seio da população escolar do Jardim de Infância.

A população deste Sector de escolarização apresenta o mesmo tipo de composição heterogénea que caracteriza a população global da instituição (Cfr. ponto 1 deste capítulo) e abarca, em termos etários, crianças dos 2 anos e meio aos 7, ou mesmo, 8 anos. Em geral, as crianças deste Sector que ultrapassam a idade oficial de ingresso no ensino obrigatório, ou são multideficientes, ou apresentam atrasos, ligeiros ou graves, de desenvolvimento. É, em geral, a partir dos 7-8 anos que se define consoante os casos, ou a passagem ao Ano Zero

do Sector Primário, ou a passagem ao Sector de Estimulação e Desenvolvimento que exclui, a partida a viabilidade de escolarização.

4.1 - O grupo de cegos

Considerando a heterogeneidade característica da população do Sector Infantil e considerando que a nossa investigação pretendia, à partida, centrar-se, apenas, no estudo da actividade lúdica de crianças de idade pré-escolar, exclusivamente afectadas de cegueira, definimos os seguintes critérios de selecção da amostra:

- crianças afectadas, exclusivamente, de cegueira congénita ou precocemente adquirida;
- crianças que não sofressem de qualquer outro tipo de afecção que não a cegueira congénita ou precoce;
- crianças que, embora afectadas de cegueira congénita ou precocemente adquirida, não apresentassem atraso significativo de desenvolvimento;
- crianças que frequentassem regularmente o Jardim de Infância em Janeiro de 1993 (início da observação).

Ao excluirmos todos os casos de deficiência visual (grande e pequena ambliopia) que não a cegueira, e ao excluirmos, também, todos os casos que pudessem apresentar, ao mesmo tempo, ou outras deficiências orgânicas ou deficiência mental, pretendemos eliminar outras variáveis de desenvolvimento que podiam afectar a caracterização lúdica que pretendíamos fazer.

Neste sentido, isolámos as condições de cegueira (profunda, quase total ou total) - definida no Cap.I - e de desenvolvimento normal, como as características fundamentais da nossa população alvo.

A exigência de frequência regular do Jardim de Infância a partir da data indicada, procurou assegurar a

continuidade da observação e evitar eventuais interrupções, atrasos ou mesmo anulação desta.

Para garantirmos que as crianças a seleccionar preenchessem os critérios, oftalmológicos e pediátricos acima definidos, recolhemos informações diagnósticas junto dos técnicos da especialidade que integram o Dispensário Médico-Pedagógico da instituição. Foram-nos indicadas cinco crianças que estavam nas condições requeridas. Destas cinco crianças só pudemos reter quatro, uma vez que uma delas - afectada de cegueira em virtude de um tumor ocular - estava em tratamento hospitalar que a obrigava a interromper a frequência escolar.

A partir desta selecção e das informações médicas fornecidas, pudemos caracterizar as quatro crianças consideradas, como se apresenta no Quadro 2. Neste quadro, podemos verificar que a nossa amostra de cegos se constituiu, predominantemente, por crianças do sexo masculino (3 casos em 4), todas elas afectadas pelo mesmo tipo de cegueira: a Fibroplasia Retrolenticular (FRL).

Quadro 2. CARACTERÍSTICAS PEDIÁTRICAS E OFTALMOLÓGICAS

Sujeitos	Sexo	Acuidade visual	Etiologia	Dados pediátricos
A	F	cegueira prática ¹	FRL	prematura de 29 semanas 0,850Kg à nascença
B	M	cegueira total ²	FRL	prematuro de 32 semanas 2,050Kg à nascença
C	M	cegueira total	FRL	prematuro 850g à nascença
D	M	cegueira total	FRL	atraso psicomotor

1.Ou cegueira profunda ou quase total. 2.Confirmada apenas aos 15meses.

Em virtude da própria natureza etiológica da cegueira que caracteriza este grupo (Cfr., no Cap. I, a definição de Fibroplasia Retrolenticular ou "doença dos prematuros"), todas as crianças foram prematuras de tempo

e/ou peso e, em particular, duas delas, A e C, foram consideradas grandes prematuros.

Apesar desta prematuridade à nascença, todas as crianças, à excepção de D, apresentavam, segundo a Pediatra, um desenvolvimento psicomotor normal para a idade. Como pretendíamos, nenhuma das crianças foi alvo de suspeita de qualquer tipo de afecção suplementar ou de sequelas evidentes da prematuridade, à parte a própria cegueira.

O atraso psicomotor atribuído a D referia-se, sobretudo, à data de aquisição da marcha (2a 2m) e a algumas dificuldades registadas na sua automatização que, por terem sido consideradas ultrapassadas, não nos pareceram justificar a sua exclusão da nossa amostra.

As crianças seleccionadas pelas médicas correspondem, portanto, aos casos que na investigação sobre Fibroplasia Retrolenticular (Cfr. Cap. I) não apresentam, em virtude desta etiologia específica, características diferenciadoras da restante população afectada de cegueira por outras causas.

Quadro 3. CARACTERIZAÇÃO DO ACOMPANHAMENTO ANTERIOR À ENTRADA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Sujeitos	Situação antes do Jardim de Infância	Consulta pediátrica de Atendimento Precoce	Apoio externo em Terapia Ocupacional
A	Em casa com tia materna	Desde os 8 meses	Desde os 3 anos e 3m
B	Em casa com a mãe	Desde os 9m e 20 dias	Não
C	Em casa com a mãe	Não	Não
D	Em casa com a avó paterna	Desde os 20 meses	Desde cerca dos 2 anos

A vigilância médica do desenvolvimento destas crianças, assim como o apoio de que usufruíram no período anterior à entrada no Jardim de Infância (Cfr. Quadro 3), parece-nos garantir e reforçar, a segurança do diagnóstico de desenvolvimento que nos foi indicado.

Com efeito, podemos constatar (Cfr. Quadro 3) que três das quatro crianças (A, B e D) usufruíram de consultas de Atendimento Precoce efectuadas no Dispensário Médico, pela própria pediatra que nos forneceu as informações. No contexto deste Atendimento Precoce, duas crianças, (A e D), puderam, por decisão médica, usufruir, ainda, de Apoio em Terapia Ocupacional, no período que precedeu a entrada no Jardim de Infância.

Uma criança apenas, (C), não teve, ao nível do Dispensário Médico, qualquer tipo de Atendimento Precoce, desconhecendo-se a natureza do acompanhamento médico, anterior à entrada no Jardim de Infância. Esta criança não foi, no entanto, alvo de qualquer suspeita médica de atraso de desenvolvimento.

Assinale-se ainda que todas as crianças puderam usufruir de um acompanhamento doméstico personalizado (Cfr. Quadro 3), ou com a mãe (B e C), ou com parente próximo (A e D). Se este facto não garante, só por si, a qualidade do atendimento, pensamos, no entanto, que ele indica, a priori e em conjunto com as consultas de Atendimento Precoce, uma condição favorável ao desenvolvimento inicial.

O tipo de acompanhamento - estritamente médico e materno - de que usufruíram estas crianças, durante a 1ª infância, reflecte, de forma evidente, o modelo de integração e acompanhamento das crianças deficientes (dos zero aos 3 anos), geralmente adoptado em Portugal. Este modelo distingue-se, como referimos, dos modelos mais colectivos e participativos identificados anteriormente (Cfr., Cap.III, por ex. "grupos lúdicos" e "programas de atendimento precoce").

Tendo em vista caracterizar a experiência de integração escolar das nossas crianças e, neste sentido, procurar situar, sobretudo, a experiência de interacção social com pares normovisuais ou outros, identificámos, quer a idade das crianças no início da frequência escolar, quer a idade no início da observação. Estes dados permitiram-nos calcular o tempo de frequência escolar anterior à observação (Cfr. Quadro 4). Procurámos ainda obter, junto das Educadoras, outras informações que nos permitiram completar esta caracterização do ponto de vista da regularidade de frequência e da inserção nos grupos.

Quadro 4. TEMPO DE FREQUÊNCIA DO JARDIM DE INFÂNCIA ANTERIOR À OBSERVAÇÃO.

Sujeitos	Idade		Tempo de frequência do Jardim de Infância
	Entrada no Jardim de Infância	Início da observação	
A	3a 11m	4a 2m	3m
B	3a 3m	4a 5m	15m
C	3a 3m	5a 8m	29m
D	3a 4m	6a 7m	39m

Da leitura do Quadro 4 realçamos, em primeiro lugar, que todas as crianças da nossa amostra iniciaram a frequência regular do Jardim de Infância dentro da idade sensivelmente convencional (antes dos 4a). Três delas, (B, C e D), fizeram-no antes dos 3a e 6m, enquanto apenas uma, (A), o fez já perto dos 4 anos.

Este facto pode constituir mais uma indicação quanto ao carácter normal do desenvolvimento destas crianças uma vez que, em situação de atraso grave, não poderiam ter sido admitidas com as idades referidas.

Em segundo lugar, constatamos que, do ponto de vista da duração da frequência escolar anterior à observação, três, (B, C e D), das quatro crianças já frequentavam o Jardim de Infância há mais de um ano. Este

facto autoriza-nos a pensar que estas três crianças garantiam, à partida, uma certa familiaridade com a vida institucional e com o confronto com outras crianças.

A quarta criança, (A), iniciara, pelo contrário, há apenas três meses, a frequência regular da vida institucional. Tendo em consideração, as indicações de PREISLER (1993) sobre o tempo dispendido pelas crianças cegas na adaptação ao espaço, ou as indicações dos pedagogos sobre as condições preliminares de integração da criança deficiente (Cfr. Cap. III, 2), este caso, poderia, à partida, não estar suficientemente familiarizado com a vida institucional e com o confronto com outras crianças. Neste sentido, esta criança, poderia levantar-nos alguma dificuldade, ou no estabelecimento do contacto connosco, ou na aceitação do pedido em deslocar-se, por mão estranha, a uma sala diferente da sua, ou em aceitar o parceiro lúdico. Como referimos adiante (Cf. Cap.V, 5), esta situação não se verificou.

Embora não tendo podido recorrer a dados objectivos precisos, a frequência do Jardim de Infância foi considerada, pelas Educadoras responsáveis, regular em dois casos (A e D), relativamente regular num (B) e bastante irregular noutro (C).

No entanto, nenhuma das crianças sofreu, durante o período de frequência escolar precedente à observação, de qualquer hospitalização, para fins diagnósticos ou de tratamento, que pudesse comprometer, eventualmente, o seu processo normal de integração escolar.

No caso de B, a relativa regularidade na frequência escolar devia-se a constipações e crises de asma.

No caso de C, a frequência bastante irregular devia-se às características da vida familiar que a levava, fruto da actividade comercial a que se dedicava, a ausentar-se da zona residencial por períodos prolongados (2 meses ou mais). Ainda segundo informação da sua Educadora, esta frequência irregular não se

traduzia, no entanto, por quaisquer problemas de readaptação e reintegração no grupo.

Não sendo fácil prever a eventual ausência desta criança (C) no período em que decorreu a observação, mas considerando essa possibilidade, aceitámos, no entanto, correr o risco de a "perder" a meio caminho da recolha de dados. Felizmente essa hipótese não se verificou.

No que respeita à integração grupal no Jardim de Infância, constatámos que todas as crianças da nossa amostra faziam parte de **grupos independentes e distintos**, pelos companheiros e pela Educadora, assim como desenvolviam as suas actividades em salas especialmente separadas, embora fisicamente (configuração arquitectónica do espaço) idênticas.

A repartição das nossas crianças pelos quatro grupos devia-se, por um lado, às suas características etárias e de desenvolvimento e, por outro, a critérios institucionais de composição dos grupos.

Com efeito, a composição, quantitativa e qualitativa, de cada grupo é variável, em cada ano lectivo. Depende, quer do volume total da população do Sector, quer da repartição etária das crianças, quer da variabilidade das suas características pediátricas, oftalmológicas e de desenvolvimento, quer ainda dos critérios de integração adoptados na instituição. Estes critérios determinam que cada grupo não exceda os 15 elementos, no máximo, e compreenda, em partes sensivelmente iguais, cegos, pequenos e grandes amblíopes, normovisuais e multideficientes.

Tendo presente estes critérios e considerando a idade das nossas crianças, à data do início da observação (Cfr. Quadro 4) verificámos que: duas crianças (A e B) da nossa amostra pertenciam, ambas, a grupos de 12 crianças nos quais se encontravam as crianças com idades mais baixas (entre 2 anos e meio e 6 anos); uma criança, (C), integrava um grupo de 10 crianças e a outra, (D), um grupo de apenas 6 crianças. Estas duas crianças, (C e D),

faziam parte dos grupos onde se encontravam as crianças mais velhas (entre os 5 e os 7 anos).

Em todos estes grupos havia, pelo menos, uma criança multideficiente e, obviamente, crianças normovisuais e/ou pequenos e grandes amblíopes.

A título de informação complementar, achamos importante indicar que duas das crianças, (C e D), que frequentavam, à data da nossa observação (Janeiro-Abril de 1993), os grupos com crianças mais velhas e que seguiam um programa de pré-primária, passaram, no ano lectivo de 93-94, a integrar o Ano Zero ou Ano Propedêutico.

O facto de C e D não terem passado, directamente, para o 1º ano do Ensino Básico, não nos surpreendeu. Na verdade, se tivermos em conta que o período de desenvolvimento e aprendizagem, anterior ao início da frequência escolar, tende a ser maior em condição de cegueira, a transição para o Ano Zero deve ser entendida como um facto normal no desenvolvimento destas crianças. Pelo contrário, o prolongamento da sua permanência no Jardim de Infância, pelo menos no caso de D, far-nos-ia confirmar a suspeita, relativa e pontual (Cfr. comentário ao Quadro 2), de dificuldades ao nível do seu desenvolvimento.

Podemos dizer, em síntese, que do ponto de vista da experiência de integração social, três, (B, C e D), das nossas crianças têm um tempo suficiente de experiência de integração, enquanto a quarta, (A), ainda estava em fase de início de integração.

Considerando agora a **caracterização etária** dos nossos sujeitos, verificamos que as idades das nossas crianças se situam entre os **4 e os 7 anos** (Cfr. Quadro 4). O número reduzido de casos não justifica o agrupamento das idades por intervalos etários.

No entanto, se considerarmos, intervalos etários de 6 meses, a repartição etária das crianças é a seguinte:

- 2 crianças, (A e B), entre 4a e 4a 6m;
- 1 criança, (C), entre 5a 6m e 6a;
- 1 criança, (D), entre 6a 6m e 7a.

Neste agrupamento etário, duas crianças, (A e B), têm idades muito próximas que nos pode permitir comparar o seu comportamento, sem ter em conta a idade como factor diferenciador. As outras duas, (C e D), distinguem-se das primeiras por uma diferença de mais de um ano (C) ou de mais de dois anos (D). A diferença etária entre estas duas últimas sugere que o factor idade possa ser tido em conta na comparação do comportamento destas crianças entre si, tal como em relação às duas primeiras (A e B). Estas comparações poderão, eventualmente, ajudar-nos a situar, em função da idade, níveis diferentes do comportamento lúdico ou outros.

A classificação etária que acabamos de fazer, permite-nos concluir que o nosso grupo de cegos compreende três níveis etários distintos - 4a; 5a 6m e 7a - que asseguram, portanto, à nossa amostra, uma certa diversidade etária, mas não a representação integral de todos os níveis etários.

No intuito de caracterizarmos as nossas crianças do ponto de vista social, procurámos, finalmente, identificar as características - numéricas, etárias, residenciais e sócio-profissionais - do seu agregado familiar, assim como avaliar o seu nível sócio-económico. As informações necessárias a esta caracterização foram recolhidas, pessoalmente, através na entrevista de aplicação do questionário (Cfr. Anexo A).

No Quadro 5 vemos que apenas uma criança é filha única, (A), e que, das restantes, duas têm apenas um irmão, (B), ou irmã, (D). Apenas uma, (C), tem dois irmãos de ambos os sexos. Os agregados familiares a que pertencem as crianças situam-se, portanto, dentro da média nacional (2 filhos por casal).

Quadro 5. COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR.

Sujeitos	Pai	Mãe	Fratrã	Outros
A	X	X	-	tia materna
B	X	X	1 irmão	-
C	X	X	1 irmão 1 irmã	-
D	-	-	1 irmã	avó paterna tia paterna

Verificamos também que, das quatro crianças, apenas uma, (D), não vive com os pais. Se este facto não nos parece constituir, só por si, um sinal indubitável de "rejeição parental", pudemos, no entanto, constatar - durante a entrevista com a avó que se ocupa desta criança - a referência a algumas dificuldades nas relações intra-familiares (por ex., incompatibilidades várias entre sogra e nora).

Apesar disso, não pudemos considerar, por falta de dados suficientes, que existisse, por parte dos pais, uma rejeição declarada da criança, em virtude da cegueira. O facto desta criança, tal como a irmã normovisual, viver com a avó, deve-se, antes de mais, ao tipo de vida profissional dos pais (Cfr. Quadro 6).

Não sendo nosso objectivo aprofundar, nesta criança ou nas outras, a natureza da dinâmica intra-familiar em relação à cegueira, considerámos, na linha das informações da pediatra, que todas as crianças da nossa amostram provinham de famílias não identificadas, do ponto de vista psicodinâmico, como "famílias de risco" para o desenvolvimento normal da criança.

Com base na identificação das habilitações literárias e da actividade profissional dos pais (Cfr. Quadro 6), avaliámos⁹ o nível sócio-económico das famílias a que pertencem as crianças. Constatámos que: uma criança, (B), pertence a uma família de nível sócio-

⁹NORMA, S.A.R.L., Avaliação do status sócio-económico/ocupação.

profissional médio; duas, (A e D), a uma família de nível médio-baixo e a terceira, (C), a uma família de nível baixo.

Considerando a zona residencial e as características da habitação (Cfr. Quadro 6), verificámos que a maior parte das crianças (excepto D) vive em zonas limítrofes de Lisboa e em casas que, pelas suas infraestruturas (água; luz e esgoto) e condições espaciais (nº de divisões), garantem as condições básicas necessárias a uma vida doméstica saudável.

**Quadro 6. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL
DO AGREGADO FAMILIAR**

Suj.	PAI		MÃE		HABITAÇÃO	
	Habil. lit.	Profissão	Habil. lit.	Profissão	Zona resid.	Caract. habit.
A	11º ano	Agricultor	9º ano	Empregada de balcão	Carnide	5 ass.coz. WC dispensa marquise
B	9º ano	Chefe de vendas	4ª classe	Doméstica costura em casa	Amadora	3 ass.coz. WC varanda
C	4ª classe	Comerciante vendedor	Não foi à escola (1ª classe)	Doméstica pensionista	Monte da Caparica	3 ass.coz. WC dispensa varanda
D	5º ano	Marinheiro Marinha Mercante	6º ano	Vendedora ambulante	Lisboa-Mouraria	4 ass.Coiz. WC

Podemos ainda acrescentar, a título de informação complementar, que todas as crianças eram filhas de pais jovens (média etária dos pais = 31 anos e 5 meses; média etária das mães = 30 anos).

A única criança que era filha única, (A), era justamente filha dos pais mais jovens (Pai = 30a; Mãe = 24a) e, simultaneamente, com maior nível de escolaridade (cfr. Quadro 5). Em contraste, a única criança que tinha dois irmãos, (C), era também a que tinha o pai mais velho

do grupo (33a) e a mãe entre as mais velhas (34a). Os pais desta criança, (C), eram também os que apresentavam um nível sócio-profissional mais baixo. Estes dados parecem poder inscrever-se na linha geral da caracterização demográfica das famílias portuguesas.

Ainda no quadro da caracterização social das crianças, convém assinalar que apenas uma criança, (C), se distingue, em termos culturais, das restantes. Esta criança pertence à etnia cigana muito embora a sua família tenha já adoptado hábitos de vida sedentária.

Em conclusão: as restrições numéricas, etárias, sexuais, sócio-económicas e etiológicas que caracterizam a nossa amostra de cegos, fazem com que o grupo de cegos seleccionado não constitua uma amostra representativa da população alvo.

De todas estas restrições, a restrição quanto à etiologia da cegueira (Fibroplasia Retrolenticular) - restrição que só é possível entender dentro do quadro da flutuação temporal da população institucional onde seleccionámos os casos - constitui uma das limitações importantes deste estudo e obriga-nos a associar os nossos resultados ao quadro estrito da cegueira por Fibroplasia Retrolenticular.

4.2 - O grupo de normovisuais

Tendo em vista que o segundo objectivo da nossa investigação consistia na determinação do impacto da interacção cego-normovisual no comportamento da criança cega e, em especial, na sua actividade lúdica, definimos o nosso grupo de quatro crianças normovisuais - os quatro **parceiros de interacção** - com base nos seguintes critérios:

- serem considerados, do ponto de vista oftalmológico, crianças normovisuais;

- não apresentarem atrasos ou dificuldades significativas de desenvolvimento;
- pertencerem ao mesmo grupo de sala de cada uma das crianças invisuais;
- não rejeitarem nem serem rejeitadas pelos invisuais seleccionados;
- serem, tanto quanto possível, parceiros lúdicos, habituais ou frequentes, das crianças cegas;
- aceitarem acompanhar e colaborar com o companheiro cego, na altura da observação.

A definição destes critérios de selecção pretendeu, sobretudo, contemplar: a condição de **normalidade visual e de desenvolvimento**, exigidas pelo próprio delineamento da investigação; e a **compatibilidade interpessoal** entre os parceiros, que nos garantisse uma interacção efectiva entre os sujeitos, o mais próxima possível da expressão espontânea das suas interacções na sala.

Neste contexto, as condições etária, sexual ou social do companheiro foram consideradas, pelo contrário, irrelevantes para a escolha do parceiro.

Por outro lado, se uma das formas de garantir a compatibilidade pessoal entre os sujeitos consistiria em deixar a escolha do parceiro ao critério de cada uma das crianças cegas, não pudemos, no entanto, seguir esta metodologia de selecção.

Com efeito, atendendo às exigências de normovisualidade ausência de problemas significativos de desenvolvimento que pudessem afectar o comportamento do parceiro seleccionado, e conhecendo-se a composição heteróclita característica dos grupos a que pertenciam as crianças cegas, corríamos o risco de as ver escolher outras crianças deficientes visuais e/ou multideficientes. Este tipo de crianças não só não estava dentro do âmbito da nossa proposta, como iria criar, eventualmente, uma heterogeneidade suplementar no grupo dos parceiros.

No propósito de assegurar, neste grupo, o tipo de homogeneidade pretendida (normovisuais; desenvolvimento dentro do normal; compatibilidade interpessoal), remetemos a escolha do parceiro de interacção para cada uma das Educadoras das crianças.

Esta escolha teve de seguir, no entanto, dois tipos diferentes de processos, em virtude da natureza das relações sociais das crianças cegas no seio do seu grupo.

No caso das crianças cegas A e D, respectivamente a mais nova e a mais velha da nossa amostra de cegos, as Educadoras consideraram não ser possível identificar um ou mais companheiros de eleição, em virtude de uma certa indefinição geral das suas relações com os restantes parceiros de grupo. Nestes casos, a escolha dos parceiros de interacção, A' e D', foi feita portanto com base na sugestão directa das Educadoras, antes da observação. Além disso, no grupo de D - o grupo composto apenas de 6 crianças - D' era a única criança que, apesar de ter já idade para iniciar a escolarização, se encontrava mais próxima dos nossos critérios.

No caso das crianças cegas B e C, as Educadoras pareciam hesitar entre dois ou mais parceiros de preferência, em virtude de uma identificação fácil das suas relações com eles. A escolha final dos parceiros de B e C, isto é, B' e C', tornava-se, aparentemente, mais difícil. .

Nestes dois últimos casos, pedimos às Educadoras para ordenarem os parceiros favoritos por ordem de preferência e, no momento da sua escolha, seleccionarem a criança que, fazendo parte desta lista, estava igualmente disponível para brincar com o parceiro cego.

Todas as crianças normovisuais, sugeridas ou seleccionadas, aceitaram, de imediato, a proposta feita pelas suas Educadoras de irem brincar com a criança cega. Não houve, portanto, necessidade de fazer segunda escolha ou selecção.

O Quadro 7 resume este processo de escolha do parceiro lúdico e indica as características etárias e sexuais do grupo de crianças normovisuais.

Quadro 7. ESCOLHA E CARACTERÍSTICAS DO PARCEIRO

Suj. cegos	Inserção no grupo		Forma de escolha		Parceiro normovisual		
	Indife- renciada	Diferen- ciada	Sugestão	Seleccção		Idade	Sexo
A	X		X		A'	2a11m	F
B		X		X	B'	4a10m	F
C		X		X	C'	5a10m	M
D	X		X		D'	6a 2m	F

Como podemos ver no Quadro 7, a repartição etária das crianças normovisuais era sensivelmente idêntica à das crianças cegas. Podemos ainda constatar que duas das crianças normovisuais, (A' e D'), eram mais novas do que os parceiros cegos. As duas restantes, (B' e C'), eram, pelo contrário, mais velhas. No entanto, a diferença etária entre os parceiros não excedia, salvo entre A e A' (diferença etária = 15 m), os 6 meses.

À luz do desenvolvimento dos cegos e dos normovisuais, os defasamentos etários, inferiores a 6 m, não nos pareceram representar um problema suplementar para o estabelecimento das interacções. No único caso em que o defasamento etário ultrapassava o ano (A-A'), teríamos, eventualmente, que ter em conta este aspecto. No entanto, qualquer destas crianças, (A e A'), tinha iniciado a frequência escolar há três meses estando, por esta razão, numa fase inicial de integração escolar.

No Quadro 7, vemos, finalmente, que a repartição por sexos, no grupo de normovisuais, era exactamente inversa (3 raparigas para um rapaz) da do grupo de cegos (3 rapazes para uma rapariga). Tendo presente que não tínhamos intenção de estudar a interacção social em

função do critério sexual, pudemos aceitar esta inversão na repartição sexual dos parceiros normovisuais. Neste contexto, os pares constituídos foram os seguintes: dois pares sexualmente homogéneos (um par feminino: A-A'; um par masculino: C-C'); dois pares sexualmente heterogéneos (B-B' e D-D').

5 - Procedimento

Uma vez definidas as técnicas de recolha de dados e constituído o grupo de crianças a observar, demos início à recolha de dados.

A recolha de dados através da observação decorreu entre Janeiro e Abril de 1993 e foi precedida de uma fase de apresentação da situação às crianças cegas, exclusivamente. A recolha de dados através do questionário foi efectuada durante o mês de Junho de 1993, após as férias da Páscoa e após convocação, por escrito, dos encarregados de educação.

5.1 - Apresentação da situação

A apresentação da situação às crianças inscreveu-se na linha dos procedimentos adoptados nalgumas das investigações citadas (por ex., TAIT, 1972,a; LUCERGA e al., 1992) e procurou assegurar: a familiaridade das crianças cegas com o observador, com o espaço físico e com o material. Com esta familiarização pretendemos garantir a possibilidade de expressão livre das suas brincadeiras no período de observação propriamente dito.

Para a **apresentação do observador**, solicitámos a colaboração de cada uma das quatro Educadoras e combinámos, previamente, a forma de a fazer. Esta apresentação efectuou-se na sala de actividades de cada

criança e traduziu-se pela identificação do observador e da criança, pelo estabelecimento de um certo contacto físico e também pelo desenvolvimento de uma pequena conversa de carácter circunstancial.

Após este contacto preliminar a três, cada Educadora fez a seguinte pergunta/sugestão: *"Queres ir brincar com a Maria Helena? Ela tem ali uma sala com brinquedos. Queres ir ver os brinquedos com ela?"*.

Como prevíamos, fruto da experiência anteriormente desenvolvida com outras crianças cegas, nenhuma criança recusou ou o nosso contacto pessoal ou a mudança de sala. Pelo contrário, constatámos, em todas as fases do processo de observação, a facilidade destas crianças em aceitar acompanhar o adulto.

Uma vez aceite a proposta da Educadora, dirigimo-nos, de mão dada, à sala de brincar e pedíamos à criança que fosse ela própria a abrir a porta. Na sala, à porta fechada, dávamos a seguinte instrução: *"Nós vamos brincar os dois e eu gostava de te mostrar os brinquedos que temos aqui na sala. Queres vê-los comigo?"*.

Sem esperar uma resposta formal, passávamos de imediato à apresentação do espaço e de todo o material lúdico já inventariado acima (Cfr. Cap.V, 3) e que se distribuía, na Zona L da sala de observação (cfr., Planta 2).

Para fazermos a apresentação do espaço e do material tendo em conta as características, materiais e espaciais, da nossa situação de observação, assim como as dificuldades e exigências que se colocam, nos cegos, em relação com a apropriação destes aspectos, considerámos necessário e imprescindível: prolongar o tempo a dedicar a esta tarefa e definir regras a seu respeito.

O prolongamento desta fase de apresentação foi feito com base no desdobramento das sessões evitando, deste modo, alongar excessivamente cada uma delas. Estipulámos, assim, um número total de 3 sessões de

apresentação com a duração de 30 minutos cada. Estas sessões decorreram em dias consecutivos.

A definição do tipo de ajuda a prestar às crianças para facilitar e garantir a apropriação e reconhecimento da distribuição espacial do material lúdico seguiu as indicações de ROTHSCHILD,.(1960) e AVERY,.(1968) (Cfr. Cap.II). Estes autores sugeriram, dentro do quadro psicoterapêutico de intervenção, que a apresentação do material seja feita segundo a **sequência espacial** em que os objectos estão expostos.

Ao optarmos por esta forma sequenciada de apresentação, tivemos ainda em conta, quer as regras gerais que presidem à definição dos programas de mobilidade (Cfr. ROSA & OCHAÍTA, 1993), quer os resultados da investigação de FLETCHER (1980; 1981) sobre a representação espacial em crianças cegas de idade escolar. Esta investigação demonstrou que um dos modelos possíveis de apropriação do espaço nestas crianças é, justamente, o modelo da representação dos objectos em sequência ("route representation").

Com base nestes dados, pudemos definir as seguintes regras práticas de apresentação do material no espaço:

- iniciar a apresentação do material, com todas as crianças e em todas as sessões, sempre pelo mesmo ponto espacial e material de partida (Cfr. Planta 2, camião, (1));

- concluir a apresentação, com todas as crianças e na última sessão, no mesmo ponto espacial e material de chegada (cfr.Planta 2, cama grande de bonecas (11));

- fazer, obrigatoriamente, a apresentação de todo o material disponível durante as três sessões, seguindo sempre a sequência da sua colocação espacial ao longo da parede da Zona L (Cfr. Planta 2).

- respeitar, dentro dos limites acima definidos, o tempo de apropriação de cada criança em relação ao material apresentado.

A definição do tipo de ajuda a prestar na apresentação dos brinquedos inspirou-se, igualmente, nas indicações da literatura psicológica (Cfr., por ex., AVERY, 1968; DAVIDSON & NESKER SIMMONS, 1984) ou pedagógica (Cfr., por ex., RNIB, 1994) sobre este assunto. Neste contexto, definimos regras de apresentação que procuraram garantir a nossa função de mediadores estritos. Estas regras foram as seguintes:

- incitar as crianças a pegarem e mexerem sozinhas em cada objecto e só intervir quando não correspondessem ao pedido;

- assegurar-se de que as crianças conhecem o brinquedo pelo seu nome ou equivalente próximo. Em caso de não indicarem o nome espontaneamente, perguntar ou dar indicação se as crianças não forem capazes de o fazer;

- deixar, previamente, as crianças explorarem e fazerem o que quisessem com cada objecto e não orientar ou ensinar acções com eles;

- interromper qualquer tipo de actividade efectuada com os brinquedos no caso destas se prolongarem excessivamente com um único objecto e orientar para o objecto seguinte;

- manter o diálogo com as crianças evitando induzir actividades lúdicas com cada tipo de material, mas aceitando as suas propostas para participar nelas, momentaneamente.

Nos 90 minutos consagrados a esta apresentação, não se efectuou registo vídeo e foi possível apresentar, independentemente do ritmo mais rápido ou mais lento de cada criança, todo o material que consta da Zona L.

Não se apresentou, deliberadamente, a Zona T da sala, procurando-se, por esta forma, centralizar a atenção da criança na Zona L ou "canto da casinha de bonecas". No entanto, durante a observação propriamente dita, não se proibiu a circulação por toda a sala respeitando, totalmente, a iniciativa das crianças.

5.2 - Observação

Nas três fases de observação o procedimento adoptado foi sensivelmente idêntico.

Nas fases onde fizemos a observação individual das crianças cegas (1ª e 3ª fases), começámos sempre por lhes perguntar se queriam ir brincar connosco e demos-lhes a seguinte instrução: *"Hoje podes brincar com tudo o que tu quiseres e a Mª Helena fica aqui ao pé de ti a ver-te"*.

No primeiro dia de observação informámos ainda que gostaríamos de as filmar a brincar. Neste contexto, mostrámos a câmara vídeo, a cada uma das crianças, individualmente, e permitimos que lhe mexessem sob nosso controle e orientação.

Apesar desta apresentação do aparelho feita, exclusivamente, às crianças cegas, verificámos que: duas das crianças cegas (B e C) se mostraram mais curiosas, em particular, pelo ruído feito pela câmara, e procuraram mexer-lhe durante as sessões o que tolerámos dentro de certos limites; uma outra (D) mostrou uma certa atenção ao ruído, mas não pediu para lhe mexer; finalmente a terceira criança (A), não demonstrou interesse pelo ruído nem procurou mexer-lhe.

No grupo das crianças normovisuais (A', B', C' e D') nenhuma criança procurou mexer na máquina mas, três delas (A', B' e D') deram sinal, através de perguntas pontuais, que estavam atentas a este aspecto.

Na fase de observação da interacção (2ª fase), deixámos à Educadora a tarefa de escolher, no momento, o parceiro normovisual, seguindo os critérios já apresentados anteriormente (Cfr. Cap.V, 4), e demos a seguinte instrução: *"Hoje brincam os dois sozinhos e a Mª Helena fica aqui a fazer o filme. Podem brincar com todos os brinquedos, como quiserem"*.

Finalmente, considerando as nossas hipóteses de estudo e o delineamento geral da investigação, restringimos - durante todas as fases do processo de observação - a nossa intervenção ao plano estritamente verbal.

Neste contexto, a nossa intervenção pautou-se pela preocupação em seguir as orientações feitas, pessoalmente, pela Professora Rosemary DAVIDSON, a qual nos tinha alertado para a necessidade de "manter o contacto verbal com as crianças cegas".

Neste sentido, procurámos adoptar uma "posição dialogante" que induzisse segurança e estimulasse, por isso, a brincadeira, sem, no entanto, comprometer - com orientações ou sugestões - a sua expressão livre.

A definição prévia desta "posição dialogante" foi, obviamente, útil e necessária. No entanto, não podemos deixar de referir que, no decurso de algumas sessões, nos confrontámos com dificuldades de natureza normativa que não previmos à partida mas que procurámos contornar.

Estas dificuldades prenderam-se com a tolerância a ter perante certos tipos de brincadeiras que tendiam a repetir-se podendo, eventualmente, pôr em risco o próprio material (por exemplo: mexer na câmara, no caso de B; jogar à bola com bastante força, no caso de C; subir e descer os estores, no caso de D;).

Nestas situações, tolerámos as actividades durante algum tempo e, ou pedíamos às crianças que as interrompessem - assinalando que tinham muitas outras coisas com que podiam brincar e com as quais não tinham ainda brincado - ou procurávamos estabelecer regras que suavizassem a brincadeira (por. ex.: chutar na bola com menos força ou atirá-la com as mãos e com pouca força; subir ou descer os estores só mais uma vez e, depois de brincar, poder voltar a fazê-lo).

No primeiro caso, perguntávamos: *"E agora que já brincaste com... com que é que queres brincar mais?"*

No caso da criança manter a sua ideia, relembrávamos o conjunto do material ao seu dispôr e voltávamos a perguntar: "*Com que é que queres brincar? Podes brincar com todas estas coisas que eu disse*".

No entanto, se as crianças aceitavam, apenas momentaneamente, a nossa proposta, e retomavam, passado pouco tempo, a sua actividade de eleição, deixávamos que a criança prosseguisse a sua actividade.

A tolerância que nos vimos, assim, "obrigadas" a adoptar, revestiu-se de um interesse particular na medida em que permitiu-nos observar o quanto este tipo de brincadeiras, categoricamente proibidas nas salas, despertavam o interesse e atenção das nossas crianças cegas.

Por razões óbvias, a única actividade que não pudémos tolerar por completo foi a de brincar com a câmara. Neste caso, interrompemos, uma vez e momentaneamente, a sessão, e deixámos a criança ligar e desligar a câmara procurando, dentro do possível, satisfazer o seu desejo.

Finalmente, no caso de D, tivemos também de interromper uma das sessões individuais e a sessão de interacção, para permitir que a criança fosse à casa de banho.

Outra dificuldade - dificuldade de natureza prática mas sem consequências directas no processo de observação - com que nos defrontámos à posteriori, diz respeito à interrupção final de cada sessão. Verificámos, com efeito, que para a generalidade das nossas crianças era difícil aceitar, de imediato, pôr termo às suas actividades.

Quando, passados os 10 minutos previstos para a observação, anunciávamos que já eram horas de acabar de brincar e voltar à sala, as crianças ou pareciam não ligar á ordem (por ex., A e D), ou expressavam claramente que queriam continuar a brincar (por ex., B e C).

Se pudémos sentir-nos reconfortadas com esta atitude e assegurar-nos, desta forma, que a situação não era vivida como ameaçadora, pudémos confirmar também as indicações de RECCHIA (s.d.) sobre a resistência das crianças cegas à mudança de actividades.

Nestas circunstâncias, permitimos que as crianças continuassem as suas actividades até aceitarem, de moto próprio, interrompê-la. Durante este tempo suplementar (variável consoante os casos e dias) continuámos o registo vídeo mas fomos relembrando que já era altura de acabar.

Como préviamente definido, a análise dos dados incidiu, apenas, sobre os 10 minutos iniciais de cada sessão. A visão grosseira dos registos suplementares permitiu-nos constatar que o prolongamento espontâneo da actividade não revelou novas brincadeiras mas, regra geral, a repetição e confirmação das actividades que pareciam interessar e absorver a criança em especial.

Por esta razão, consideramos que o intervalo de tempo de observação, previamente definido, se revelou adequado e evitou-nos um prolongamento temporal excessivo da análise a efectuar.

5.3 - Questionário

A aplicação do questionário foi feita com base numa entrevista aos encarregados de educação os quais convocámos, por carta, para o efeito.

A opção quanto a este tipo de aplicação do questionário teve como objectivo principal facilitar a abordagem, pouco habitual, do tema e, ao mesmo tempo, personalizar o acontecimento agradecendo, pessoalmente, a colaboração prestada com a permissão de observarmos e filmarmos os filhos.

As entrevistas foram efectuadas numa sala do Jardim de Infância, destinada a reuniões dos técnicos ou a receber pais.

Com excepção de um caso (D), a criança que não vivia com os pais mas com a avó paterna, todas as restantes entrevistas foram efectuadas, como solicitado, na presença dos dois progenitores.

As entrevistas duraram sensivelmente uma hora e procuraram cingir-se, dentro do possível, às perguntas do questionário.

Como prevíamos, pudémos confirmar que a abordagem do assunto não se revelava muito fácil nem, aparentemente, muito importante, aos olhos dos entrevistados.

Com efeito, verificámos que, em três (B, C e D) dos quatro casos, os entrevistados procuraram prestar informações que não se relacionavam directamente com o assunto ou com as perguntas efectuadas. Neste contexto, pudemos evidenciar os seguintes assuntos que se impuseram, extra-questionário: breve historial dos antecedentes médicos da criança (caso de B); problemas relativos ao transporte do filho para o Centro (caso de C); ou ainda, questões gerais da vida familiar (caso de D).

Este facto levou-nos a procurar restringir, dentro do possível, este tipo de questões e a considerar que a aplicação impessoal do questionário seria, apesar das nossas previsões iniciais, mais adequada.

No entanto, não podemos deixar de referir, que esta tendência dos encarregados de educação para identificarem as "conversas formais" sobre os filhos com os tipos de assuntos referidos, em detrimento do assunto que nos interessava directamente, merece uma reflexão.

Na verdade, se o relativamente baixo nível social e de instrução dos familiares inquiridos pode justificar ou explicar esta dificuldade em descrever o que os filhos fazem, pensamos ainda, que a própria prática

institucional e o modelo de relação pais-escola adoptado contribuem, também, para esta dificuldade.

O modelo que parece dominar na relação pais-escola traduz-se, na prática, ou por consultas, médicas ou psicológicas, de carácter esporádico e formal, ou por reuniões pedagógicas, também esporádicas, sobretudo centradas em informações práticas e em avaliações pedagógicas de grupo. Estas duas formas de implementar a relação pais-escola não pressupõem, necessariamente, uma relação estreita entre os dois parceiros em questão que poderá garantir, segundo a literatura pedagógica de referência (Cfr. Cap. III, em especial, 2 e 3), uma apropriação e avaliação mais aprofundada das actividades das crianças.

Com estas considerações não pretendemos justificar, em absoluto, o carácter limitado e simples do nosso questionário, mas apenas alertar para a necessidade de, em trabalhos futuros, se ter em conta este aspecto.

A questão da recolha de informação junto dos pais deve, portanto, ser repensada e aprofundada de molde a permitir uma recolha mais pormenorizada, sobretudo, no âmbito do "como" é que as crianças brincam em casa, sem perder de vista as dificuldades que perguntas deste género podem suscitar nos inquiridos.

6 - Tratamento dos dados

6.1 - Tratamento dos dados da observação

A aplicação da grelha de análise foi feita sobre os 10 minutos iniciais de cada uma das cinco sessões de observação. Traduziu-se quer pelo registo do tempo dispendido em cada categoria da grelha, quer pela transcrição dos enunciados verbais das crianças.

Este procedimento permitiu-nos, na apresentação dos dados, dar exemplos ilustrativos do comportamento verbal, lúdico ou espacial das crianças e orientar, através destas informações qualitativas, a análise quantitativa dos dados.

Antes de expormos o processo seguido na tradução dos dados da grelha, parece-nos importante assinalar uma dificuldade de ordem técnica com que nos deparámos na aplicação da grelha.

Com efeito, verificámos, à posteriori, que em certos momentos do registo vídeo, não tínhamos conseguido manter uma distância suficiente que nos permitisse, ao mesmo tempo, não chocar com os móveis da sala (zona T) e seguir as deslocações mais amplas, sobretudo de duas crianças (B e C). Pelas mesmas razões, tivemos ainda dificuldade em abranger as actividades das duas crianças, durante a 4ª sessão, quando estas decorriam em locais da sala muito distantes um do outro.

Estas falhas técnicas de filmagem, fruto da falta de prática na utilização da câmara e das limitações da disposição espacial dos materiais, impediram que os vídeos abrangessem, momentânea e muito esporadicamente, a totalidade do que se estava a passar.

As dificuldades de classificação daí resultantes foram, praticamente, superadas, pela dedução lógica do que se estava a passar entre o momento em que se "perdeu a visão" e o momento em que esta foi recuperada.

A anotação dos dados da observação foi feita, essencialmente, mas não exclusivamente, com base no **tempo** (em segundos) dispendido em cada uma das categorias consideradas em cada um dos comportamentos a analisar.

Uma vez efectuada esta primeira etapa de tradução quantitativa dos dados em tempo, calculámos, em seguida, o **tempo total** dispendido, por sessão, para cada categoria de análise. Pelo facto de observarmos, por vezes, nas categorias relativas à interacção verbal com o

observador, tempos com fracções de segundo, estipulámos, nesses casos, o valor de meio segundo.

Estes totais de tempo, por sujeito e por sessão, foram compilados numa folha de resultados, utilizando-se sete quadros distintos de registo (Cfr. Anexo B). Os totais temporais relativos aos comportamentos do parceiro normovisual, durante a 4ª sessão, foram igualmente compilados nesta folha de resultados (Cfr. Anexo B). Uma vez que não julgámos necessário (Cfr. Cap.V, 3.1.3.4) identificar os comportamentos estereotipados nestas crianças, o seu registo não aparece, obviamente, na folha de resultados.

Uma vez efectuada esta compilação quantitativa preliminar, passámos à sua **tradução gráfica**. Atendendo ao número restrito de casos e ao desejo de traduzir a sequência temporal dos vários comportamentos, esta forma gráfica de representação do comportamento pareceu-nos constituir a forma mais adequada e indicada para o fazer.

Procurando representar, da forma mais completa e expressiva possível, a sequência evolutiva de todos os comportamentos, durante as cinco sessões, fizemos, quer a sua **tradução gráfica temporal descontínua**, quer a sua **tradução gráfica temporal contínua**.

A representação gráfica descontínua foi feita com base nos totais temporais obtidos para cada categoria de análise, em cada sessão. Esta representação traduziu-se em **perfis de evolução temporal por cada categoria**, os quais inserimos no próprio texto de apresentação dos dados (Cfr. Cap.VI, Figs. 1-39).

A representação gráfica contínua foi feita a partir dos valores temporais de cada categoria e do momento em que ocorreram, ao longo dos 10 minutos de cada uma das cinco sessões. Esta representação não se encontra inserida no texto e foi integrada no Anexo C (cfr. Anexo C, Representação temporal contínua dos comportamentos observados). Convém assinalar, no entanto, que, em

virtude da quantidade de dados temporais e do tempo reduzido dispendido nalgumas categorias, esta representação gráfica contínua é, necessariamente, grosseira e aproximada. Ela procurou evidenciar, sobretudo, a natureza da distribuição temporal dos vários tipos de comportamentos.

A apresentação e análise dos dados da observação (Cfr. Cap.VI) assenta, basicamente, nestes dois tipos de perfis de evolução temporal.

A análise da variabilidade do tempo dispendido por cada categoria de análise, por sessão e no conjunto das três primeiras sessões individuais assim como da distribuição temporal ao longo destas sessões (Cfr. Anexo C), permitir-nos-á concretizar o nosso primeiro objectivo, isto é, definir o perfil temporal de comportamento de cada sujeito, em especial, o seu perfil lúdico. Permitir-nos-á, igualmente, detectar as categorias onde se podem exprimir maiores dificuldades e explicar, em função dos vários comportamentos analisados, as características e a sequência lúdica de cada sujeito.

Para podermos identificar e caracterizar a interacção entre os parceiros utilizámos, exclusivamente na tradução dos dados da 4ª sessão, a representação em histograma. Os histogramas obtidos foram igualmente inseridos no texto (Cfr. Cap. VI), e permitir-nos-ão comparar os comportamentos (excepto comportamento estereotipado) dos dois sujeitos entre si e avaliar, através da análise simultânea dos perfis temporais, as mudanças registadas, nos cegos, em relação ao seu comportamento nas três primeiras sessões.

A avaliação final do efeito interactivo no comportamento dos cegos (5ª sessão), far-se-á, finalmente, com base na comparação dos dados traduzidos nos perfis temporais (contínuos e descontínuos) e não exigiu nenhuma tradução suplementar dos dados.

No intuito de diferenciarmos, qualitativamente e em termos concretos, os diferentes tipos de jogos

efectuados pelos sujeitos (cegos e normovisuais) dentro de cada categoria de jogos, a fim de situarmos a sua diversidade lúdica, registámos ainda, em quadros descritivos, os brinquedos utilizados durante as várias sessões, as acções efectuadas com eles e as funções eventualmente atribuídas aos mesmos. Estes dados também não se encontram inseridos no texto e constam do Anexo D (cfr. Anexo D, Brinquedos e Brincadeiras).

É portanto com base na quantificação temporal das categorias, na sua representação gráfica e no inventário de jogos concretos que apresentamos, no capítulo seguinte, os resultados da observação relativos a cada um dos sujeitos da nossa amostra.

6.2.- Tratamento dos dados do questionário

Considerando que o número reduzido de dados, por sujeito, não justificava a elaboração de quadros independentes e individuais, compilámos os resultados dos quatro questionários, em função das cinco perguntas que o constituem.

Obtivémos, assim, cinco quadros distintos, que abrangem os resultados de todos os sujeitos, em todos os aspectos visados. Estes quadros fazem parte do Anexo E (Resultados do Questionário).

A apresentação individual dos resultados do questionário, no texto, permitiu a sua comparação com os resultados da observação. A compilação dos resultados nos quadros facilitou, por outro lado, a comparação entre os quatro sujeitos.