



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ana Filipa Almeida Meneses

**BRINQUEDOS ADAPTADOS PARA CRIANÇAS
COM BAIXA VISÃO
AVALIAÇÃO DE RECURSOS**

Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento, orientada pela Professora Doutora
Ana Cristina Ferreira Almeida e apresentada à Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação

Setembro de 2019

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de
Coimbra

**BRINQUEDOS ADAPTADOS PARA
CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO
AVALIAÇÃO DE RECURSOS**

Ana Filipa Almeida Meneses

Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina
Ferreira Almeida e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra

Setembro de 2019

BRINQUEDOS ADAPTADOS PARA CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO
AVALIAÇÃO DE RECURSOS
(Toys adapted for children with low vision or vision impairment
Resource evaluation)

Resumo:

Toda a criança tem direito a brincar. E através das atividades lúdicas aprende e desafia as suas possibilidades, seja qual for a sua condição de saúde ou desenvolvimento e os recursos que lhe são proporcionados. O desenvolvimento humano foi estudado a partir da observação do jogo da criança. Piaget é um dos teóricos de grande notoriedade que conceitualizou o desenvolvimento em estádios caracterizados por potenciais de funcionamento preferenciais, observados a nível do jogo sensorial e motor, do jogo simbólico, jogos de construção e jogos de regras. A sua teoria inspirou trabalhos de sistematização das qualidades de brinquedos, o que ficou conhecido por Sistema ESAR, estabelecido por Dénise Garon (1982) e aprimorada também com Doucet e Filion (1989). O que motivou este trabalho foi a intenção de estudar a questão de como promover oportunidades de brincar para crianças com limitações sensoriais, concretamente, ao nível da visão. Paralelamente, pela proximidade com um projeto de adaptação de brinquedos para crianças com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) fomos convidadas a dar o contributo da nossa área de especialidade procedendo à classificação dos brinquedos adaptados em função da avaliação das suas qualidades que se entendem *affordances* para facilitar a brincadeira daquelas crianças e assim proporcionar ocasião de satisfação, do natural prazer de brincar e, ao mesmo tempo, de desenvolvimento e estimulação cognitiva e linguística, afetiva, funcional e social. Assim, esta tese trata da análise de 4 recursos concebidos especificamente para apoiar o brincar de crianças com baixa visão, tendo em vista a avaliação e monitorização do desenvolvimento das crianças, nas diversas facetas, aquando da interação com aqueles recursos ou brinquedos. Concluimos que uma avaliação autêntica e observação situada em contextos de exploração de brinquedos pode ser orientada por uma classificação que consideramos o mais holística e exaustiva possível para possibilitar uma intervenção responsiva às possibilidades de desenvolvimento de cada criança.

Palavras-chave: brinquedos adaptados, crianças com deficiência visual, sistema ESAR, descritores de comportamentos de exploração de brinquedos

Abstract:

Every child has the right to play. And it is through ludic activities that children learns and challenges their own abilities and environment, whatever the health condition or resources that are provided for them. Human development was studied from observing children play. Piaget is a well know scholar who theorized development in stages based on observing children's play that was characterized by functional features of the play, preferably sensory and motor play, symbolic play, building games or games with rules. Piaget's theory led to the systematization of quality control in Toys, which is now known as ESAR system established by Dénise Garon (1982) and later improved also by her colleagues Doucet and Filion (1989). This motivation for this work was to research how to promote opportunities for children with sensorial impairments play, concretely vision impaired children.

Another reason that made this subject spark our interest, was our involvement in a project to adapt toys for children with visual impairments (blindness or low vision). We

were invited to help by applying the know-how from our field of expertise, this meant the classification of the adapted toys in relation to the evaluation of its qualities which are called affordances, they enable children with visual impairments to play and therefore provide satisfaction, the natural pleasure of playing and at the same time cognitive and linguistic stimulation, affective, functional and social development.

So, this thesis is about the analysis of 4 resources specifically conceived to support children with visual impairments play, keeping in mind the evaluation and monitorization of the children development, in all their different aspects when interacting with one of the resources or the toys. We concluded that a authentic assessment and situated observation in the context of toy exploration can be guided by a classification that we considered to be the most holistic and exhaustive so that we can enable a responsive intervention to the needs of every child development.

Keywords: Adapted toys, children with visual impairments, ESAR system, behavior descriptors of toy exploration.

Agradecimentos

Nesta etapa de evolução e transgressão da minha vida, tive a sorte de ter as melhores pessoas do meu lado, pessoas que foram um pilar nesta concretização pessoal, e que por isso mesmo e muito mais jamais serão esquecidas, e serei sempre grata por ter pessoas assim na minha vida!

Começo por agradecer aos meus pais, Esmeralda e João, por todo o esforço e dedicação que fazem, sem eles nada disto seria possível, daí um muito obrigado por me ajudarem a concretizar os meus sonhos, por me apoiarem em todos os momentos menos fáceis, e rirem comigo dos momentos bons, porque no bom e no mau estiveram lá, sempre com uma palavra confortante e de força.

Agradeço também à minha querida avó Maria, por todo o carinho, toda a preocupação e ajuda ao longo deste percurso, no qual estive sempre presente e me deu força e motivação.

Um agradecimento muito especial à minha irmã Daniela, através da qual tenho tirado grandes aprendizagens da vida e me guio em muitos aspetos, por ser uma amiga única, e que sei que posso contar a minha vida toda quer em aspetos profissionais como pessoais.

Um enorme obrigado ao Tobias, que foi o meu ponto de abrigo sempre que tive momentos menos fáceis e em que senti desânimo, ele foi sempre fonte de inspiração à felicidade, que sempre está presente quando necessito.

Um sincero e também grandioso obrigado ao Francisco, que foi um pilar fundamental ao longo deste percurso, estive sempre presente, reconfortando-me em todos os momentos, sendo eles bons ou maus, sempre disposto e empenhado em me dar força com palavras de motivação, que me transmitiam grande calma e me proporcionavam conforto.

Um obrigado gigantesco, à Professora Doutora Ana Cristina Almeida, por ser uma excelente profissional para além de uma pessoa incrível e compreensiva, transparecendo isso para mim. Por me ter prestado um apoio incondicional ao longo deste percurso, estando presente, proporcionando-me momentos de valiosas aprendizagens, de força e incentivo e mostrando sempre preocupação. É das pessoas mais atenciosas e com um grande coração, repleto de bondade que conheci na minha vida, uma pessoa incansável que possui um vasto conhecimento e me permitiu aprender muito com ela. Sou muito grata por ter tido a oportunidade de ter uma pessoa assim

como minha Orientadora ao longo deste percurso tão importante, sem ela este não seria possível!

A todos os meus amigos, nomeadamente a Carolina, por todo o apoio e disponibilidade que sempre mostrou para comigo, por todo o seu carinho e atenção, bem como ao Paulo, ao Pedro, ao meu Orientador de Estágio Ricardo e à Doutora Carla, que não posso deixar de dar um grande obrigado, por toda a ajuda e apoio que me deram na realização deste projeto!

Um sincero obrigado a todos os que fizeram parte deste percurso!

Índice

Introdução	1
1. A Importância do brincar no desenvolvimento de todas as crianças	3
1.1. Crianças com especificidades do desenvolvimento	6
1.2. Caracterização de crianças com Deficiência Visual (de baixa visão ou cegas)	7
1.3. O Brincar e os Brinquedos das crianças com baixa visão	8
2. Classificação de Brinquedos segundo Sistema ESAR	10
3. Enquadramento Teórico	11
4. Caso de estudo: brinquedos adaptados para crianças com baixa visão	12
4.1. Objetivos	12
4.2. Método	12
4.3. Análise dos brinquedos avaliados: fichas técnicas	13
4.4. Resultados	18
Discussão	45
Bibliografia	48
Anexos	52

Introdução

Brincar é um direito fundamental das crianças (cf. Artº 31º da Declaração dos Direitos da Criança). É uma tarefa de desenvolvimento fundamental, o que está comprovado em vários documentos e segundo diferentes autores de teorias sobre o desenvolvimento infantil, ainda que de diferentes inspirações teóricas (e.g., Piaget, Freud, Bruner Vygotsky, etc., cf. Amado & Almeida, 2017).

Segundo Vygotsky, brincar é colocar a imaginação em prática, consistindo numa combinação de gestos que as crianças recriam, reinventam e dão novos significados, utilizando livremente a sua imaginação e a sua observação, as fisionomias de vida material, artefactos e vivências, e imaterial, como os valores, os sentimentos e as representações coletivas, dos adultos nos devidos grupos sociais e culturais. As crianças representam de forma livre e fantasiosa as atitudes verdadeiras que assistem nos adultos, dando novas interpretações às coisas com liberdade completa, acompanhada por movimentos, manipulação de objetos, confabulações e dificuldades. Através desta ação lúdica a criança tem a oportunidade de crescer, de se desenvolver e de participar, da sua maneira, na cultura e na vida da sociedade.

Neste sentido, as Políticas Públicas, nas suas recomendações e legislação assumem o brincar como condição peculiar das pessoas em desenvolvimento. *“Brincar: atividade natural da iniciativa da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender (...) atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrando através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenho”*. (ME / DGE, 2016, pp.10 e 11).

Com Stuart Brown (2008), brincar mais do que importante é essencial. A etologia evidencia que é através do jogo e de “brincar” que as crianças se adaptam ao seu ambiente.

Fomos, então, convidadas a equacionar o brincar e os brinquedos / jogos no caso das crianças cujo desenvolvimento não segue o processo normativo, isto é, tomando em consideração as particularidades do brincar das crianças com deficiência ou com especificidades do desenvolvimento e o impacto que o não-brincar possa ter no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens.

O presente trabalho toma por base de análise a situação do brincar das crianças com Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira). Por esse motivo é importante ter conhecimento das suas características e dos materiais que a apoiam, e explorar como é

que a criança com deficiência visual brinca sem comprometer o seu desenvolvimento. Ou seja, é de extrema importância ter consciência dos desafios ou dificuldades que estas crianças enfrentam, e como é que se desenvolvem dentro das suas limitações. Intuitivamente, somos de antecipar a importância do desenvolvimento dos restantes domínios sensoriais, e questionar como é o brincar destas crianças e que ajudas técnicas ou pedagógicas podem promover, através de atividades lúdicas, a sua capacitação, designadamente por preparação dos adultos que dela cuidam e pela sua preparação para empreenderem aprendizagens formais e adquirir ferramentas necessárias, como é o exemplo do Sistema Braille ou sistema de mobilidade, para além de usufruir do seu direito a brincar.

Antes de observar o comportamento da criança, por conveniência e acessibilidade tomamos como objeto de estudo a avaliação de recursos, potenciais brinquedos que crianças com deficiência visual possam explorar. Este nosso trabalho cumpre objetivos de aconselhamento e de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem, mais do que perspetivar o brincar como terapia.

Sem questionar a capacidade da criança brincar, é compreensível a necessidade de existirem brinquedos adaptados para crianças com baixa visão ou cegas. E para que essa adaptação seja bem sucedida, deve haver conhecimento de ferramentas e materiais que ajudem a avaliar e a encontrar as melhores características que um brinquedo ou brincadeira deve ter.

Neste nosso trabalho, o foco de estudo, prende-se, em primeiro lugar com a estimulação cognitiva, ainda que não deixamos de defender uma abordagem holística do desenvolvimento. Bem sabemos que uma criança capaz de compreender uma situação ou jogo, participa, aproxima-se de novos conteúdos, de outros, promove a sua autoestima e desenvolve-se globalmente.

Consiste esta nossa pesquisa num contributo para identificar e definir características dos brinquedos avaliáveis para, concomitantemente dispormos de instrumentos de observação, avaliação ou monitorização do desenvolvimento das crianças. De múltiplas observações resultarão, cremos orientações para selecionar ou recomendações para uso de materiais mais adequados e aconselháveis, quer para a construção de brinquedos, quer para assistir à tarefa do brincar.

O sistema ESAR, decorrente da teoria piagetiana do desenvolvimento infantil, propõe um modo de classificar e categorizar os materiais lúdicos, de acordo com as qualidades passíveis de serem exploradas através de comportamentos de jogo ou de

brincar. É um sistema bem estabelecido usado, por exemplo, em ludotecas, permitindo a classificação de brinquedos. Tem, assim, regras bem definidas para a classificação dos brinquedos. Contudo, quando se trata de uma avaliação autêntica e integral da criança que interage com esses brinquedos, entendemos que uma possibilidade seja a de investir em melhorias, abertura ou aprofundamento de regras para uma caracterização das aptidões das crianças o mais ampla possível.

Com base no sistema ESAR tivemos oportunidade de conhecer outras ferramentas que facilitam a apreciação do grau de adequação dos brinquedos a crianças com especificidades de desenvolvimento (e.g., TUET, cf. Costa et al., 2017). Com vista a proceder a uma classificação o mais integrativa possível das possibilidades da criança que interage com os brinquedos, tomámos em consideração um conjunto de critérios mais aberto, conforme se lê adiante.

Consideramos que o maior contributo do nosso trabalho consiste na proposta de classificação dos recursos concebidos para estimular competências perceptivas, noções ou conceitos, pretensamente aceitáveis como brinquedos, designadamente, por crianças com deficiência visual.

1. A Importância do brincar no desenvolvimento de todas as crianças

Segundo vários autores e respetivas teorias, o brincar é considerado um importante fator de desenvolvimento infantil, que possui um papel importante na estimulação cognitiva e linguística, afetiva, funcional e social na constituição motora e afetiva. É ainda considerado a principal ferramenta de compreensão e de comunicação da criança.

Não existe uma definição do brincar generalizada aceite, existem sim várias definições sobre o que é o brincar e para que serve o ato de brincadeira.

Para Neubaer (1987), existem duas componentes essenciais no ato de brincar, uma delas corresponde a um ato mental, que consiste num desejo ou fantasia que pode ser consciente ou inconsciente, e uma outra componente, o ato físico, que transforma o ato mental num comportamento observável.

No entanto, para o autor estas duas componentes por si só, não permitem diferenciar o ato de brincar de outras atividades, sendo que o brincar tem um outro aspeto que o distingue de outras atividades humanas, a noção de que o que se está a fazer durante a brincadeira não é real, existindo sim comportamentos assistidos por um significado de nível simbólico no ato de brincar, para além de que, esta atividade é livre de

consequências, uma vez que privilegia a liberdade de escolha e ação da criança, a não ser que exista um comportamento inadequado que coloque em causa a segurança de qualquer indivíduo.

Segundo Vygotsky (1979) “ *a criança aprende muito a brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico*”.

Vygotsky (1988) encara o brinquedo como um objeto que possui as tendências do desenvolvimento de forma condensada, revelando-se assim uma grande fonte de desenvolvimento.

Também Santos (2009) considera que não podemos encarar o ato de brincar apenas como um passatempo ou diversão, pois na realidade, é muito mais que isso, constituindo-se uma fonte muito rica de aprendizagem.

Desta forma, o brincar é muito mais do que um simples ato de gastar energia, é uma atividade em que existe estimulação constante. Através desta ação lúdica é possível que as crianças comuniquem e manifestem por expressões os seus pensamentos, perceções e sentimentos, o que para os quais muitas vezes ainda não possuem palavras. Além disso durante a atividade lúdica a criança adquire vários conhecimentos e aprendizagens que se incorporam no desenvolvimento infantil, pois durante o brincar a criança faz diferentes explorações do meio envolvente, dando significado às suas dificuldades e experiências desagradáveis, bem como lhes é possível desenvolverem as suas competências e comportamentos. Assim sendo o brinquedo e o brincar é visto como uma forma de integração da criança.

Segundo Moyles (2002) uma característica presente no brincar é a resolução de problemas, existindo uma busca constante para procura de soluções.

A interação dinâmica e complementar entre a criança e o ambiente, é muito importante e bem explicada pelo modelo bioecológico de Bronfenbrenner, que alia o contexto familiar, a história e cultura, a ecologia e idiosincrasias pessoais, algo que se revela fundamental cada vez mais para o entendimento e fomento do desenvolvimento humano, nas suas diferentes dimensões.

É também durante o brincar que a criança torna mais clara a noção do seu mundo interno, das suas experiências vividas, do conhecimento de si e do mundo, é também onde cria relações interpessoais e descobre diferentes e melhores maneiras de expressar-se e comunicar.

Através da brincadeira, as crianças recriam e reinterpretam informações, conceitos e significados. É ao brincar que a criança desenvolve o seu crescimento integral e integrado e também a sua personalidade, é onde aprende a entender e a dominar o seu corpo e as suas capacidades e competências bem como a perceber limitações, revelando-se o mais completo dos processos educativos, influenciando o intelecto, as emoções e o corpo da criança. O brincar é fundamental para o desenvolvimento das capacidades e competências de todas as crianças, incluindo aquelas com especificidades do desenvolvimento, isto é, que não têm um desenvolvimento normalizado, como por exemplo, as crianças com deficiência visual.

O brincar, permite à criança expressar aquilo que ainda não consegue através da linguagem, é também uma forma de vivenciar e recriar situações da forma como vê o mundo, experienciando diversas maneiras de compreender a realidade e as relações, preparando-se desta forma para o futuro, aprendendo formas de solucionar as situações que ocorrem na sua vida. Assim sendo o brincar proporciona momentos únicos de aprendizagem para o desenvolvimento que são insubstituíveis.

Jean Piaget (1951) determinou para o brincar estádios, sendo cada uma deles respetivo à fase de desenvolvimento cognitivo em que a criança se situa. O primeiro estádio é o sensório-motor, em que o autor encara como difícil a distinção dos comportamentos lúdicos das ações funcionais nos primeiros meses de vida, afirmando que o que acontece nesta fase, são brincadeiras funcionais que têm por fim a satisfação das necessidades primárias, ações produzidas primeiramente através do próprio corpo e posteriormente através de objetos externos. Mesmo sendo este um período de indiferenciação entre si e o mundo, Piaget destaca a necessidade de haver um ambiente enriquecido e estimulador, que possibilite à criança manipular e agir, para que se desenvolva. O segundo estádio é o pré-operatório, em que Piaget relaciona a origem do brincar com o início da função simbólica (pelo uso da linguagem) que leva à inteligência representativa, isto é, as ações lúdicas são realizadas devido ao seu valor representativo, relacionando significado e significante em várias formas (jogo “faz-de-conta”). Por fim os estádios das operações, concretas e formais, em que a criança e mais tarde o jovem vai entendendo as suas relações com os outros, uma vez que ao brincar vai criando novas interpretações e ligação entre as suas experiências e representações mentais de objetos, acontecimentos, contextos e conceitos que fazem parte do meio com as operações concretas surge a predominância do jogo de regras. Este tipo de jogo assiste o humano ao longo da vida (veja-se o número de jogadores, de jogos de tabuleiro

ou de estratégia, seja em modalidade presencial e suporte material, seja em modalidade digital).

Não é possível falar do desenvolvimento infantil sem que se mencione o brincar, os brinquedos e as brincadeiras, visto que estes têm um papel essencial nos primeiros anos de vida e ao longo dela, sendo a maior fonte de estimulação do desenvolvimento de várias habilidades motoras, de raciocínio e criatividade, de socialização, cognitivas, entre muitas outras.

1.1. Crianças com especificidades de desenvolvimento

Segundo vários autores o desenvolvimento das crianças com deficiência visual é igual ao das outras crianças sem especificidades do desenvolvimento; o que acontece por vezes é o diferente tipo de estimulação que se faz durante o desenvolvimento das crianças bem como alguns aspetos distintos como os processos cognitivos diferenciados, e não necessariamente atrasos no desenvolvimento.

Nunes e Lomônaco (2008), através do conhecimento de diferentes pesquisas, afirmam que “o cego, como qualquer ser humano, é um sujeito multideterminado: os aspectos sociais, pessoais, orgânicos, familiares, etc. influem diretamente em seu desenvolvimento”.

Vygotsky encara o desenvolvimento da criança com deficiência com suposições gerais que conduzem a sua ideia do desenvolvimento típico. Este autor afirma que as crianças com deficiência visual não são menos desenvolvidas que as crianças ditas “normais”, apenas têm um desenvolvimento diferenciado.

A deficiência visual consiste numa deficiência sensorial, tendo como principal característica o impedimento ou limitação na capacidade de adquirir informações visuais, provocando deste modo consequências no desenvolvimento, uma vez que a visão é o nosso sentido mais integrador que consegue retirar a maior parte da informação sobre o meio. Assim sendo, segundo Ochaíta e Rosa (1995, p83) torna-se “...*necessário elaborar sistemas do ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos*”, de forma que as crianças consigam compreender o meio que as rodeia, sendo este um aspeto sensível das crianças com deficiência visual.

É importante que todas as crianças sejam estimuladas durante a sua infância, no entanto torna-se ainda mais fundamental que as crianças com deficiência visual tenham

uma estimulação o mais cedo possível nas diferentes áreas do desenvolvimento infantil psicomotora, cognitiva, habilidades funcionais, sociais e afetivas, e da linguagem, de maneira a conseguir desenvolver certas capacidades e conhecimentos que as crianças normovisuais adquirem através da visão.

Para Fuente (2010, p.162), *“O objetivo fundamental do atendimento precoce é favorecer um desenvolvimento evolutivo o mais normal possível. Não se trata de ignorar que o bebê tem algum problema, e agir como se não estivesse acontecendo nada, mas tratá-lo como um bebê normal, proporcionando-lhe estimulação (a informação do ambiente) à qual não pode ter acesso por si mesmo”*.

1.2. Caracterização de crianças com Deficiência Visual (de baixa visão ou cegas)

A deficiência visual é uma deficiência sensorial, que pode assumir dois tipos de déficit ou problema a cegueira e a baixa visão.

Entende-se por cegueira, o caso mais avançado da deficiência visual, que é caracterizada por perdas totais da visão, isto é, que não possui qualquer tipo percepção luminosa e resíduo visual.

A baixa visão é uma deficiência visual caracterizada pela diminuição da acuidade visual, perda do campo visual, ou seja, caracteriza-se por perdas parciais da visão mas que possui resíduos visuais que lhe permitem obter algumas informações relativas ao meio. É definida como uma condição em que a visão da pessoa não pode ser totalmente corrigida com intervenção médica (e.g. cirurgia, óculos).

As crianças com deficiência visual têm a mesma energia e vontade de brincar que as crianças normovisuais, sendo a única diferença de que espera que estes momentos lhe sejam proporcionados.

As crianças com deficiência visual possuem algumas dificuldades que segundo Ferrel (2006) podem ser relacionadas com a área cognitiva devido à forma como aprende ou é estimulada, sendo uma dessas dificuldades a de compreender o objeto como um todo visto que têm de criar uma imagem ou ideia a cerca de algo que nunca poderão experienciar como um todo. Uma outra dificuldade destas crianças é a permanência do objeto, isto é, ter consciência de que o objeto continua a existir mesmo quando não podem ver, tocar ou ouvir e compreendê-los com os restantes sentidos, deparando-se com algumas dificuldades em classificar os mesmos.

No entanto é possível que a criança com baixa visão adquira esta capacidade com o auxílio de intervenientes. Destacando a importância da audição, sendo esta um dos sentidos que as crianças com deficiência visual mais usa para compensar os limites da visão, de modo a conseguir perceber os elementos do meio bem como a mover-se. Nunes (2001) afirmar ser importante a utilização de objetos que produzam som para que a criança os apreender mesmo quando não lhes toca, o som é também um estímulo ao movimento, podendo a criança ir ao encontro dele deslocando-se no espaço.

Seguindo a ideia de Fuente (2010), também é de salientar uma outra dificuldade das crianças com deficiência visual que se reflete a nível motor, uma vez que não veem não conseguem observar os movimentos das pessoas que o rodeiam de forma a imitar os gestos, tal como não conseguem observar todos os objetos que o rodeiam e podem criar barreiras ou dificuldades ao seu deslocamento.

As crianças com deficiência visual apresentam também dificuldades na interação social e na comunicação.

De maneira a diminuir o impacto da deficiência no desenvolvimento da criança, existem várias ferramentas utilizadas como brinquedos, o sistema de Braille para cegos, bem como a atitude e participação de intervenientes, principalmente os pais e educadores, que ajudam a criança a desenvolver os restantes sentidos de forma a conseguir ter um desenvolvimento integral, adquirindo conhecimentos e informações do meio através da exploração que faz do mesmo através dos restantes sentidos, como o tato e a audição, que são fundamentais nesta situação. É importante que as pessoas que participam na vida da criança com baixa visão e os brinquedos usados por ela lhe ofereçam o máximo de estimulação possível e favorável ao seu desenvolvimento.

No fundo as crianças com deficiência visual, enfrentam várias dificuldades que são relativas ao controle do ambiente, à orientação e domínio do corpo no espaço, à deslocação/locomoção independente, à imitação das ações e também durante a brincadeira e interação social.

Conclui-se que uma criança com baixa visão ou cega se desenvolve dentro das suas limitações, fazendo as aprendizagens e concretamente a aquisição de conceitos através dos restantes sentidos, com o auxílio de objetos e pessoas, que a estimulam e despertem o seu desejo, curiosidade e motivação para agir com o ambiente e compreendê-lo.

1.3. O Brincar e os Brinquedos das crianças com baixa visão

As crianças com baixa visão possuem algumas dificuldades que as limitam na sua interação com o meio, e o mesmo acontece durante o ato de brincar.

Uma vez que a visão é a maior fonte de informação e motivadora de ação que o ser humano possui, quando afetada é necessário encontrar soluções que diminuam o prejuízo dessa limitação sensorial.

Silva (2003) afirma que independentemente da gravidade da deficiência de uma criança, todas elas brincam, no entanto essa atividade progride de uma forma mais lenta que em crianças ditas normais, mas segue as mesmas fases de desenvolvimento. A ideia de Silva é congruente com o que já tem sido dito, considerando o brincar como um recurso favorável ao desenvolvimento de todas as crianças, e ainda mais importante para as que são portadoras de algum tipo de deficiência.

As crianças com baixa visão têm a mesma energia e vontade de brincar que as outras crianças que veem, só necessitam de ambientes favoráveis a isso. Assim sendo, estando limitada na visão a criança recorre aos restantes sentidos, principalmente ao tato e à audição, de forma a diminuir a sua limitação e a conseguir explorar os brinquedos e obter informações importantes para o seu desenvolvimento integral.

Também de forma a diminuir o prejuízo dessa limitação da exploração sensorial visual, deve haver um conjunto de brinquedos aconselháveis de maneira a que através dos restantes sentidos a criança adquira conhecimentos a cerca do meio durante a brincadeira.

O brincar e os brinquedos constituem-se como objetos facilitadores e que auxiliam o desenvolvimento das crianças, uma vez que despertam a sua curiosidade estimulando a sua ação com o meio, de forma que consiga obter informações a cerca de aspetos da realidade. No entanto é importante referir que a utilização de um brinquedo desajustado à fase de desenvolvimento que a criança se encontra, pode provocar ainda mais frustração à criança com baixa visão.

Dever ter-se em consideração os materiais para a confeção e composição dos brinquedos, as dimensões e os detalhes que se tornam mais adequados e suscetíveis ao desenvolvimento da criança com baixa visão e não coloquem em causa a sua segurança ao usarem-no, tais como: terem cores contrastantes que deem muito nas vistas, diferentes texturas, devem apresentar facilidade na sua manipulação e não serem pontiagudos nos seus limites para que a criança não se magoe fisicamente, devem também emitir sons, é importante que tenham funções diferentes de maneira a criança desenvolver o máximo de capacidades possíveis através do brinquedo. Existem assim,

vários aspetos que devem ser bem pensados antes da confeção de um brinquedo, quer seja ele adaptado ou não, de forma a estimularem o máximo de capacidades da criança.

Segundo Bruno (1993) é importante que ao apresentar um brinquedo ou outro objeto a uma criança com baixa visão, para além do contato através do tato que a criança faz do objeto, deve ser dada informação verbal a cerca da função do objeto, para que a criança comece e consiga construir o seu sistema de significação.

O brincar é importante em qualquer contexto, inclusive em terapias, sendo que os brinquedos, quando possuem características qualificativas do desenvolvimento, bem como auxílio ao mesmo pode ser usado em contexto terapêutico. Ou seja o brincar provoca um clima especial de aprendizagem, que acontece em diferentes contextos, e em todos eles remete para resultados positivos no desenvolvimento das crianças.

2. Classificação de Brinquedos segundo Sistema ESAR

O sistema ESAR desenvolvido por Dénise Garon¹ é uma ferramenta de trabalho que serve de suporte ao estudo e análise metódica de material lúdico, que se inspira na Psicologia e nas Ciências documentais, ou seja, é um instrumento de classificação² e análise de jogo³ e brinquedos, usado a nível universal.

A avaliação de materiais lúdicos através da classificação do sistema ESAR mostra-se um esquema de análise de contributos psicológicos e pedagógicos dos brinquedos que normalmente as crianças têm ao seu alcance, segundo as fases do seu desenvolvimento. Assim, este instrumento de análise lúdica apoia-se em conhecimentos e informação das principais características do desenvolvimento infantil, sobretudo na abordagem piagetiana.

O objetivo do sistema ESAR, ao abordar e analisar os objetos de jogo, é o de melhorar a escolha que se faz dos brinquedos de maneira a que se entenda melhor a criança que brinca.

A aplicação dos princípios de classificação deve ser de forma objetiva, global e aplicável na prática.

¹ Dénise Garon foi uma das grandes impulsionadoras de Ludotecas.

² A classificação de brinquedos e jogos surge das ludotecas

³ A autora designa a palavra “jogo” como “brincadeira”.

O método de classificação do sistema ESAR (cf. Anexo 1) traduz-se em seis “facetas”⁴ (Filion, 1985) que incluem em cada uma delas, um conjunto de características psicológicas que se repartem em palavras-chaves por categorias gerais, os descritores⁵ simbólicos, e categorias mais específicas, que consistem nos descritores secundários, que incluem as fases do desenvolvimento infantil e a atividade lúdica até à idade adulta.

Segundo a classificação deste instrumento, nem todos os brinquedos têm todas as facetas, no entanto é possível um brinquedo possuir todas elas. Outra norma de classificação segundo o sistema ESAR é que um brinquedo não pode ter dois descritores simbólicos, só pode existir um, para além de que só é possível usar no máximo três descritores secundários, sendo possível ter apenas um.

É importante salientar que é possível classificar um brinquedo através do sistema ESAR, sem que a criança esteja a brincar com ele, “apenas” considerando as suas propriedades identificadas a partir da grelha de descritores disponibilizada.

3. Enquadramento Teórico

A promoção de oportunidades de brincar para crianças com limitações sensoriais ao nível da visão, em articulação com a classificação (psicológica) dos brinquedos adaptados em função das suas qualidades, sugere tomar para enquadramento teórico deste estudo a teoria das *affordances* de J. Gibson (1966, cf. E. Gibson, 2000).

De facto, compreender como facilitar a brincadeira daquelas crianças proporcionando-lhes ocasião de satisfação pelo natural prazer de brincar e, ao mesmo tempo, estimulação cognitiva, linguística, social e incremento de sentimentos favoráveis ao seu envolvimento e aprendizagem requer uma visão interacionista, entre perceção de informação disponível no ambiente e a ação (Greeno, 1994), conforme se refere Gibson a *affordances*. A criança é agente de ação numa relação direta das suas possibilidades com a situação, e dentro da ecologia do seu sistema ativa as suas habilidades enquanto aceita tacitamente as restrições. Este conceito de *affordance* explica como os valores e significados dos objetos no ambiente podem ser percebidos e integrados na ação espontânea de exploração da criança.

⁴ Inicialmente o sistema ESAR era constituído apenas por quatro facetas do saber-brincar (Garon, 1985), na versão mais recente, possui seis facetas (Filion, 1985).

⁵ Em outros contextos, os descritores podem possuir outro significado.

4. Caso de estudo: Brinquedos adaptados para crianças com baixa visão

O presente estudo é referente às características de um conjunto de brinquedos adaptados para crianças com baixa visão.

Os recursos avaliados foram confeccionados no âmbito do Projeto CriArte, dinamizado pela Cáritas Diocesana de Coimbra e tem o seu espaço físico no Centro Comunitário São José, onde existe formação em áreas específicas. Dentro deste projeto foram executados na Oficina do Brinquedo, vários brinquedos adaptados para crianças portadoras de Baixa Visão, que posteriormente foram entregues à APCC para crianças com essas características e outras os usassem durante a sua brincadeira ou mesmo em contexto terapêutico. Para a execução e possível análise dos brinquedos, houve formações e *workshops* informativos a cerca desta matéria por parte dos sujeitos que confeccionaram os brinquedos, e para a realização da análise do presente estudo.

No entanto não tinha sido realizada até ao momento uma avaliação destes brinquedos adaptados, estando aqui a origem do presente caso de estudo.

4.1. Objetivos

Vendo o brinquedo e o brincar com mais do que um fim em si muito para além de gesto de prazer, mas que também seja favorável e estimulante para o desenvolvimento das crianças, neste caso específico, crianças com baixa visão, o presente estudo tem por objetivo a análise de alguns recursos adaptados especificamente para apoiar o brincar de crianças com baixa visão, mencionados anteriormente no ponto quatro. Assim fornecer ferramentas que fomentem a intervenção responsiva às possibilidades de desenvolvimento de cada criança, de maneira a que exista uma escolha de brinquedos estimuladores ao desenvolvimento das crianças, nas diversas facetas, aquando da interação com aqueles recursos ou brinquedos que a ajudam a diminuir as dificuldades e limitações que a criança enfrenta.

4.2.Método

Com o objetivo de realizar a análise dos brinquedos adaptados para crianças com baixa visão, foi feita a recolha de quatro desses brinquedos na APCC, escolhidos previamente, sendo estes os que se apresentam descritos no ponto seguinte.

Os procedimentos de análise basearam-se no sistema ESAR, adequados a uma caracterização mais abrangente do brinquedo, referindo mais descritores simbólicos e secundários do que assume a classificação dos brinquedos pelo sistema ESAR. Tal justifica-se pela razão de se pretender conhecer de uma forma holística e mais completa possível as competências das crianças que exploram os brinquedos.

A observação que foi realizada foi apenas dos brinquedos e não da interação direta da criança a contactar com eles. No entanto isto é possível uma vez que é exequível classificar um brinquedo através do sistema ESAR, sem que a criança esteja a brincar com ele.

4.3. Análise dos brinquedos avaliados: fichas técnicas

Brinquedo: Cubo 1 – Bolsa Plastificada⁶



Descrição do material

- **Dimensões:**
12cm x 12cm
- **Preenchimento interior:**
 - .Espanja;
 - .Um guizo inserido numa bola de plástico.
- **Peso:**
86,2g
- **Tecidos exteriores:**
 - .Popeline vermelha lisa;
 - .Popeline fantasia (bolas e riscas);
 - .Plástico Cristal (usado na bolsa inserida numa das faces do cubo);
 - .Tecido Minimate 100% Polyester branco;
 - .Veludo vermelho.

Brinquedo: Cubo 2 – Bolso janela



Descrição do material

⁶Os três cubos (cubo 1; cubo 2 e cubo 3) possuem todos a mesma dimensão e preenchimento interior, daí só se colocar essa informação na descrição do material do cubo 1.

- **Peso:**
80,3g
- **Tecidos exteriores:**
.Cetim liso preto;
.Cetim fantasia (riscas e losângulos, amarelo e preto);
.Veludo preto.

Brinquedo: Cubo 3 - Espelho numa das faces



Descrição do material

- **Peso:**
82,3g
- **Tecidos exteriores:**
.Lycra lisa prateada;
.Lycras fantasia de cor variada;
.Lycra fantasia com textura;
.Película espelho

Índices de classificação do Sistema ESAR⁷ (com procedimentos de análise diferentes):

Faceta A - Atividades Lúdicas

Descritores simbólicos		
A1. Jogo de Exercício	A2. Jogo Simbólico	A3. Jogo de Acoplagem
<p><i>Descritores Secundários:</i> A101. Jogo sensorial sonoro A102. Jogo sensorial visual A103. Jogo sensorial tátil A106. Jogo motor A107. Jogo de manipulação</p>	<p><i>Descritores Secundários:</i> A203. Jogo de representação</p>	<p><i>Descritores Secundários:</i> A301. Jogo de Construção</p>

Faceta B - Condutas Cognitivas

Descritores simbólicos				
B1. Conduta Sensorio-Motora	B2. Conduta Simbólica	B3. Conduta Intuitiva	B4. Conduta Operatória Concreta	B5. Conduta Operatória Formal
<p><i>Descritores Secundários:</i> B101. Repetição B102. Reconhecimento sensoriomotor B103.</p>	<p><i>Descritores Secundários:</i> B201. Evocação Simbólica B202. Ligação imagem/palavra B203. Expressão</p>	<p><i>Descritores Secundários:</i> B302. Emparelhamento B303. Diferenciação de cores</p>	<p><i>Descritores Secundários:</i> B401. Classificação B403. Correspondência B404. Relação</p>	<p><i>Descritores Secundários:</i> B501. Raciocínio hipotético B502. Raciocínio dedutivo B503. Raciocínio</p>

⁷ Os 3 cubos possuem os mesmos índices de classificação, no entanto os materiais exteriores constituintes de cada um são diferentes, sendo nesse aspeto em que na fase dos resultados de forma detalhada é descrito cada característica e acessórios de cada um dos 3 cubos.

Generalização sensoriomotora B104. Raciocínio prático	verbal B204. Pensamento representativo	B304. Diferenciação de dimensões B305. Diferenciação de formas B306. Diferenciação de texturas B308. Diferenciação espacial B309. Associação de ideias B310. Raciocínio intuitivo	imagem-palavra B405. Numeração B408. Relações espaciais B410. Coordenação simples B411. Raciocínio concreto	indutivo
--	---	--	---	----------

Faceta C: Habilidades Funcionais

Descritores simbólicos			
C1. Exploração	C2. Imitação	C3. Performance	C4. Criação
<p><i>Descritores Secundários:</i></p> <p>C101. Percepção visual C102. Percepção auditiva C103. Percepção tátil C106. Referenciação visual C107. Referenciação auditiva C108. Preensão C109. Deslocamento C110. Movimento dinâmico no espaço</p>	<p><i>Descritores Secundários:</i></p> <p>C201. Reprodução de ações C202. Reprodução de objetos C203. Reprodução de eventos C206. Reprodução de palavras C207. Reprodução de sons C209. Atenção visual C210. Atenção auditiva C211. Discriminação visual C212. Discriminação auditiva C213. Discriminação tátil C216. Memória visual C217. Memória auditiva C218. Memória tátil C223. Orientação espacial C225. Organização espacial</p>	<p><i>Descritores Secundários:</i></p> <p>C301. Acuidade visual C302. Acuidade auditiva C303. Destreza C304. Leveza C305. Agilidade C306. Resistência C308. Rapidez C309. Precisão</p>	<p><i>Descritores Secundários:</i></p> <p>C401. Criatividade de expressão C402. Criatividade produtiva C403. Criatividade inventiva</p>

Faceta D: Atividades Sociais

Descritores simbólicos	
D3. Participação Variável	
<i>Descritores Secundários:</i> D301. Atividade solitária ou paralela D302. Atividade solitária ou associativa D304. Atividade solitária ou cooperativa	

Faceta E: Habilidades de Linguagem

Descritores simbólicos	
E1. Linguagem Recetiva Oral	E2. Linguagem Produtiva Oral
<i>Descritores Secundários:</i> E102. Emparelhamento verbal E103. Descodificação verbal	<i>Descritores Secundários:</i> E203. Denominação verbal E205. Expressão verbal E206. Memória fonética E207. Memória semântica E208. Memória léxica E209. Consistência da linguagem oral E210. Reflexão sobre a linguagem oral

Faceta F: Condutas Afetivas

Descritores simbólicos		
F3. Iniciativa	F4. Trabalho	F5. Identidade
<i>Descritores Secundários:</i> F303. Identificação social	<i>Descritores Secundários:</i> F401. Curiosidade intelectual / conhecimento pessoal F402. Reconhecimento social	<i>Descritores Secundários:</i> F501. Procura/busca da personalidade

Brinquedo: Tapete didático contrastes



Descrição do material

- **Dimensões:**
.Tapete - 81cm x 81cm
.Quatro quadrados inseridos no tapete cada um - 40cm x 40cm
- **Preenchimento interior:**
.Drakalon
- **Parte da frente do tapete:**

1ºquadrado – cordão a fazer contorno de quadrados de diferentes tamanhos:

- . Tecido minimate 100% poliéster branco;
- . Cordão fino poliéster preto.

2ºquadrado – com riscas (cada risca tem 3cm x 39cm):

- . Tecido minimate 100% poliéster preto;
- . Tecido minimate 100% poliéster branco.

3ºquadrado - aos quadrados (cada um com 7cm x 7cm):

- . Tecido minimate 100% poliéster preto;
- . Tecido minimate 100% poliéster branco.

4ºquadrado – verde fluorescente com bolas pretas:

- . Cetim verde fluorescente
- . Feltro grosso preto

Índices de classificação seguindo o Sistema ESAR, mas a classificação em si muda.

Faceta A - Atividades Lúdicas

Descritores simbólicos	
A1. Jogo de Exercício	A2. Jogo Simbólico
<i>Descritores Secundários:</i> A102. Jogo sensorial visual A103. Jogo sensorial táctil A106. Jogo motor	<i>Descritores Secundários:</i> A203. Jogo de representação

Faceta B - Condutas Cognitivas

Descritores simbólicos				
B1. Conduta Sensório-Motora	B2. Conduta Simbólica	B3. Conduta Intuitiva	B4. Conduta Operatória Concreta	B5. Conduta Operatória Formal
<i>Descritores Secundários:</i> B101. Repetição B102. Reconhecimento sensoriomotor B103. Generalização sensoriomotora B104. Raciocínio prático	<i>Descritores Secundários:</i> B201. Evocação Simbólica B202. Ligação imagem/palavra B203. Expressão verbal B204. Pensamento representativo	<i>Descritores Secundários:</i> B303. Diferenciação de cores B304. Diferenciação de dimensões B305. Diferenciação de formas B306. Diferenciação de texturas B309. Associação de ideias B310. Raciocínio intuitivo	<i>Descritores Secundários:</i> B401. Classificação B403. Correspondência B404. Relação imagem-palavra B405. Numeração B410. Coordenação simples B411. Raciocínio concreto	<i>Descritores Secundários:</i> B501. Raciocínio hipotético B502. Raciocínio dedutivo B503. Raciocínio indutivo

Faceta C: Habilidades Funcionais

Descritores simbólicos			
C1. Exploração	C2. Imitação	C3. Performance	C4. Criação
Descritores Secundários: C101. Percepção visual C103. Percepção tátil C106. Referenciação visual	Descritores Secundários: C201. Reprodução de ações C206. Reprodução de palavras C209. Atenção visual C211. Discriminação visual C213. Discriminação tátil C216. Memória visual C218. Memória tátil C223. Orientação espacial	Descritores Secundários: C301. Acuidade visual C303. Destreza C304. Leveza C305. Agilidade C308. Rapidez C309. Precisão	Descritores Secundários: C401. Criatividade de expressão C402. Criatividade produtiva C403. Criatividade inventiva

Faceta D: Atividades Sociais

Descritores simbólicos
D3. Participação Variável Descritores Secundários: D301. Atividade solitária ou paralela D302. Atividade solitária ou associativa D304. Atividade solitária ou cooperativa

Faceta E: Habilidades de Linguagem

Descritores simbólicos	
E1. Linguagem Recetiva Oral	E2. Linguagem Produtiva Oral
Descritores Secundários: E103. Descodificação verbal	Descritores Secundários: E203. Denominação verbal E205. Expressão verbal E206. Memória Fonética E207. Memória semântica E208. Memória léxica E209. Consistência da linguagem oral

Faceta F: Condutas Afetivas

Descritores simbólicos		
F3. Iniciativa	F4. Trabalho	F5. Identidade
Descritores Secundários: F303. Identificação social/ aprendizagem dos papéis sociais	Descritores Secundários: F401. Curiosidade intelectual / conhecimento pessoal F402. Reconhecimento social	Descritores Secundários: F501. Procura/busca da personalidade F502. Aprendizagens das formas de organização social

4.1. Resultados

Através da análise feita usando os índices de classificação do sistema ESAR, mas com um procedimento diferente, já explicado anteriormente no método, os resultados obtidos foram os que se seguem.

Relativamente à avaliação do cubo1 com uma bolça plastificada, cubo2 com um bolso janela e cubo3 com uma película espelho, podemos verificar os seguintes resultados.

Faceta A: Atividades lúdicas

⁸Os cubos possuem características que se traduzem num jogo sensorial motor que é repetido pelo prazer do exercício, de conseguir e de produzir resultados imediatos.

A1. Ao usar os cubos durante a brincadeira a criança exerce diferentes ações motoras, revelando-se um jogo de exercício, devido a ser um jogo sensorial e motor que é repetido pela satisfação que o exercício fornece e de gerar resultados imediatos.

A101. Devido a ter um guizo no seu interior, os três cubos emitem som, constituindo-se como um exercício ou experiência de jogo com sons.

A102. Constituem-se como um jogo sensorial visual, uma vez que os cubos têm diferentes cores e padrões, como por exemplo o cubo 2 possui as cores preto e amarelo com padrões aos losângulos e riscas, sendo as riscas com tamanhos diferentes, permitindo desta forma também a noção de dimensões, o cubo 1 tem formas de círculos numa das faces, no tecido popeline vermelho fantasia. Também ao usar os cubos durante a brincadeira é possível identificar figuras geométricas como o cubo, o quadrado, o círculo entre outros. Ainda no que refere às dimensões do brinquedo, através do cubo e com a participação de um ⁹interveniente, pode ser dada à criança informação a cerca de que existem outros objetos com a mesma forma mas possuem dimensões diferentes, podendo ser maiores ou menores, como por exemplo uma caixa ou um dado de jogo.

A103. Ao manusear os cubos durante a brincadeira, a criança pode sentir através do tato as diferentes texturas dos tecidos que cada um deles possui, como por exemplo, o veludo vermelho no cubo 1 e o veludo preto no cubo 2, que diferem a sua textura da do popeline e do tecido minimate 100% poliéster presentes no cubo 1, ou do cetim do cubo 2 ou mesmo da textura das diferentes lycras usadas no cubo 3, sendo o toque diferente em cada um deles, uns mais agradáveis e suaves, outros mais rugosos e ásperos. Também lhe é permitido ter uma noção dos volumes, sendo que o cubo tem um volume diferente do quadrado.

⁸ Todos os jogos de exercício são relacionados com o prazer imediato (resultados imediatos).

⁹ Entende-se por interveniente, pessoas que participam ou intervêm na brincadeira da criança, como por exemplo os pais, educadores, amigos, entre outros.

A106. É um jogo motor e de manipulação, uma vez que a criança ao usar um ou mais cubos, pode exercer várias ações motoras tais como agitar, afastar ou girar cubo, alcance bimanual em consiste no movimento de extensão dos membros superiores em direção ao cubo considerado terminado quando as mãos o tocam, permitindo desta forma o treino do movimento das duas mãos; também o alcance unimanual, isto é o mesmo processo do alcance bimanual mas neste caso o gesto é feito apenas com uma das mãos; também é possível o alcance com o pé; bater com o cubo, que consiste num movimento de preensão do cubo acompanhado com o movimento de bater com o cubo no chão ou no próprio corpo; bater no cubo com as mãos, movimento de retirar e colocar as mãos do contato com o cubo; também pode apenas deslizar as suas mãos sem apreendê-lo, sendo que ao efetuar esta ação os movimentos poderão ser de arranhar ou deslizar; pode ainda aproximar o cubo dos olhos e ainda jogar/lançar o cubo para diferentes direções, bem como outros movimentos que a criança pode exercer ao contatar com o cubo.

A107. Também se enquadra nas características dos cubos devido a estes permitirem que a criança realize movimentos de preensão.

A2. Os cubos também se traduzem num jogo simbólico devido a possibilitarem a atribuição de novas significações aos objetos, às ações e a eventos, guiando-se por semelhanças mais ou menos fiéis com as coisas representadas, como por exemplo, neste caso através de um interveniente e das cores constituintes dos cubos, exemplo do cubo2, amarelo e preto, ser a cor das abelhas, ou as cores do cubo 1, vermelho e branco, serem cores também de frutas como o morango ou o interior da melancia, e que existem também outros objetos e alimentos que têm a forma circular como as bolas do tecido do cubo 1, como uma bola de futebol, as maçãs, as uvas, entre outros.

A203. Ao brincar com o ou os cubos é possível à criança ter uma representação visual das linhas, de formas geométricas como o cubo, quadrado, losângulo retângulo, círculo, das cores, entre outros.

A3. É um jogo de acoplagem uma vez que, o cubo 1 possui uma bolsa plastificada, e o cubo 2 tem um bolso janela, onde se pode juntar e colocar outros objetos nesses anexos, como lápis, papeis, entre outros.

A301. Ao brincar com o ou os cubos pode ser um jogo de construção, pelo que é possível sobrepô-los uns em cima dos outros, com vista a atingir um fim, como por exemplo fingir que são uma torre.

Faceta B: Condutas cognitivas

Esta característica justifica-se pelo facto de ao brincar com os cubos a criança treina várias condutas como a sensório-motora B1, a simbólica B2, a intuitiva B3, a operatória concreta B4 e a operatória formal B5.

B101. Ao brincar com o ou os cubos a criança pode usar a repetição no seu manuseamento, como por exemplo, pode agitar ou lançar o cubo quantas vezes quiser, pode ainda fazer o movimento repetido de colocar e retirar outros objetos na bolsa plastificada do cubo 1 ou no bolso janela do cubo 2, ou empilha-los uns nos outros deitando-os abaixo e repetindo essa ação várias vezes.

B102. Através do contato com o cubo também é possível o reconhecimento sensoriomotor, sendo que uma das maneiras que pode usar o cubo, lança-lo ou gira-lo várias vezes e tentar adivinhar ou reconhecer através do tato, qual a face do cubo que ficou voltada para cima.

B103. A generalização sensoriomotora é uma outra característica que se enquadra neste brinquedo, uma vez que através do ato de girar ou atirar o cubo repetidamente, a criança aprende a coordenar o movimento do seu corpo, neste caso dos membros superiores, como por exemplo ao girar o cubo de diferentes maneiras, é possível obter alguns conhecimentos através do mesmo, como as figuras geométricas (cubo, quadrado, losângulo, círculo), é possível sentir e conhecer diferentes texturas através dos tecidos usados na constituição dos cubos, como por exemplo a lycra fantasia com textura mais áspera do cubo 3, ou o veludo do cubo 1 e do cubo 2. Ao lançar o cubo para longe de si, e com o som emitido pelo guizo no interior do cubo, é possível à criança situar o objeto no espaço através do som, e dessa forma mover-se até ele.

B104. O raciocínio prático aplica-se ao ou aos cubos, uma vez que a criança sabe que pode introduzir e retirar objetos da bolsa plastificada do cubo 1 ou do bolso janela do cubo 2, mas tem consciência de que certos objetos, principalmente os mais volumosos em dimensões, não se conseguem manter dentro do bolso, como por exemplo uma bola.

B2. A conduta simbólica é aplicável dado que através do ou dos cubos é possível aprender e dar significado a diferentes coisas que constituem o meio.

B201. Permite a evocação simbólica, sendo que a forma como usa o ou os cubos, através do tato, consegue aprender a evocar algumas figuras geométricas, como o quadrado, o cubo, o losângulo, o círculo, bem como outros objetos, como um dado que tem a mesma forma que a do cubo mas um tamanho inferior.

B202. Ao brincar com o cubo, através do tato, a criança consegue fazer a ligação da imagem, como por exemplo do cubo, e através disso associar a uma palavra que descreve o nome do objeto e que neste caso também representa uma figura geométrica, que muitos objetos do cotidiano têm uma forma idêntica ou igual à de um cubo, como por exemplo uma caixa ou um dado de jogo.

¹⁰B203. A expressão verbal, indo em conta ao descritor B202, para além disso, ao estar a usar o cubo a criança pode produzir verbalmente aquilo que apreende do brinquedo, bem como algumas expressões que use ao estar a brincar com este, como por exemplo descrever o que está a fazer com ele.

B204. É possível à criança, ao usar os cubos nas suas brincadeiras, o pensamento representativo, uma vez que tem bem representada a imagem do cubo, do quadrado, e de objetos que consegue representar através do uso deste brinquedo.

B3. A conduta intuitiva está presente na caracterização dos cubos, no sentido em que a criança ao brincar com eles, começa a ter intenção nas suas ações realizadas com o brinquedo, como por exemplo, agitar o brinquedo com o objetivo de ouvir o som do guizo.

B302. A criança por vontade e imaginação própria ao brincar com os três cubos pode emparelha-los uns em cima dos outros, podendo imaginar ser uma torre ou uma outra coisa.

B303. Através dos cubos é possível fazer uma diferenciação de cores, como o vermelho e branco do cubo 1, o amarelo e o preto do cubo 2.

B304. Ao brincar com o cubo, através do tato, a criança com ajuda de um interveniente, pode diferenciar a dimensão de alguns objetos que têm forma igual ou idêntica à do cubo, como por exemplo um dado de jogo, que tem exatamente a mesma forma que o cubo, mas neste caso é mais pequeno que a dimensão dos cubos.

B305. Ao brincar com o ou os cubos, a criança consegue diferenciar formas, através das linhas do cubo, bem como o padrão dos tecidos que constituem cada um deles, a criança consegue ter noção de diferentes formas geométricas, e também a forma de alguns objetos reais que constituem o meio.

B306. A diferenciação das texturas é possível através do contacto com os cubos, uma vez que são usados diferentes tecidos e texturas, uns mais macios e com alguma textura mais acentuada, como o veludo preto, e outros mais lisos e suave, como o cetim.

¹⁰ Os descritores secundários B203 e E205 têm a mesma denominação, no entanto significados diferentes.

B308. É possível através do cubo a criança fazer diferenciação espacial, através do som emitido pelo guizo no interior do cubo. A criança ao lança-lo para longe de si, como por exemplo, quando o cubo cai no chão, através da audição, consegue situar com mais ou menos precisão o local onde cai o cubo.

B309. Ao ter contato com o cubo, e por vezes, com o auxílio de outros intervenientes a criança pode fazer associação de ideias, como por exemplo associar o cubo a outros objetos que tenham uma forma idêntica como uma caixa ou um dado, também pode fazer a associação do cubo a uma figura geométrica tal como o quadrado. É ainda possível através das cores constituintes dos cubos, como por exemplo do cubo 2, amarelo e preto, a criança associar essas cores a outros elementos do meio, como por exemplo saber que as abelhas possuem essas cores.

B310. Ao brincar com o cubo a criança possui um raciocínio intuitivo, como já referido em outras características, tende a associar outros objetos que têm uma forma e cores iguais ou idênticas à dos cubos, bem como ela própria pensar intuitivamente no movimento de giro rotacional do cubo.

B4. O brinquedo (cubos) possui características de conduta operatória concreta, uma vez que através dele a criança consegue ter ideias concretas a cerca de várias coisas como objetos, cores, texturas, formas, entre outras.

B401. Através do cubo a criança consegue classifica-lo, ao quadrado e o losângulo como formas geométricas, e ainda classificar a forma do cubo como quadrangular.

B403. Quando brinca com o ou os cubos a criança consegue fazer correspondência de ideias diferentes, mais uma vez, associar o cubo, quadrado, losângulo, o retângulo e o círculo como formas geométricas, bem como associar a correspondência das cores constituintes de cada cubo a elementos reais do meio, como alimentos e objetos.

B404. Muito idêntico ao B202, é aplicável ao brinquedo (cubos), pois ao contatar com o ou os cubo, e principalmente através do tato, a criança consegue relacionar a imagem que obtém através do tato a uma palavra que a descreva, neste caso mencionar o cubo ou o quadrado, mencionar as cores a cada face que está a descrever, ou seja palavras descritivas do objeto ou da imagem que conseguem obter através dele.

B405. Ao brincar com os cubos a criança consegue fazer a numeração das faces do cubo, que neste caso são seis faces, bem como o número de lados que constituem um quadrado, que são quatro.

B408. Através do som emitido pelo guizo no interior do cubo, a criança ao lança-lo, ou simplesmente ao deixa-lo cair, consegue relacionar o som emitido ao local onde cai o cubo, ou seja toma atenção às relações espaciais através da audição.

B410. O manuseamento do cubo permite à criança treinar coordenações simples, como afastar, girar, lançar, agitar, alcance bimanual e unimanual, alcance com os pés, bater com o cubo ou no cubo, deslizar as mãos sobre o cubo, entres outros movimentos de coordenação simples que consegue e pode realizar ao brincar com os cubos.

B411. Ao brincar com o cubo a criança consegue obter uma noção correta e concreta do que é um cubo, quadrado, losângulo, retângulo e círculo bem como das cores presentes em cada um dos cubos.

B5. A conduta operatória formal é uma característica também presente nos cubos, uma vez que a criança ao brincar com eles consegue chegar a conclusões que posteriormente em outras ocasiões para raciocina-las não necessita de observação e manipulação, como por exemplo na escola, quando for tempo da matéria das figuras geométricas, a criança neste caso já possui a ideia do cubo, do quadrado, do losângulo e do círculo.

B501. Através dos cubos a criança consegue ter um raciocínio hipotético, partindo que conhece o mesmo através de hipóteses possíveis de exploração, é ao experimentar executar diferentes ações que percebe o que pode fazer com ele.

B502 e B503. São características presentes nos brinquedos (os três cubos), uma vez que através deles, a criança consegue deduzir e induzir o que é uma figura geométrica bem como outros objetos idênticos ou iguais a essas figuras, já exemplificados anteriormente.

Faceta C: habilidades funcionais

Os resultados obtidos na análise dos cubos incluem esta faceta, dado que é possível a criança através da utilização dos cubos durante a brincadeira, treinar e adquirir habilidades funcionais.

C1. A criança ao brincar com um cubo ou mais cubos, pode explorá-lo de diferentes formas, colocando em prática diversas habilidades, como por exemplo, colocar outros objetos dentro da bolsa plastificada (cubo1) ou no bolso janela (cubo2), bem como exercer diferentes movimentos como girar ou lançar o cubo.

C101. Na exploração que faz através do cubo, a criança consegue ter percepção visual de várias coisas, como das figuras geométricas e das cores, já mencionadas anteriormente.

C102. Através do som emitido pelo guizo no interior do cubo, a criança tem percepção auditiva conseguindo perceber quando o cubo cai, onde cai a distância a que se encontra, de uma forma mais ou menos precisa.

C103. Ao explorar o cubo através do tato, a criança obtém a percepção de diferentes formas e volumes (cubo e quadrado) e também do que é macio ou mais áspero, como a textura dos tecidos usados em cada um dos cubos.

C106. Ao brincar com o ou os cubos, a criança consegue obter referenciação visual da forma cubica, do quadrado, tal como das cores.

C107. Na exploração que a criança faz do ou dos cubos, um dos atos que pode exercer com ele é o de o agitar ou lançar para longe de si, ouvindo o som emitido pelo guizo no seu interior, obtendo referencias auditivas como o local onde cai, e com o auxilio um interveniente, fornecendo informação a cerca do som emitido pelo guizo, como por exemplo que existem objetos como coleiras dos gatos, ou mesmo de ovelhas, tornando possível o reconhecimento auditivo deste som quando se encontra com ele em outros contextos.

C108. Ao brincar com qualquer um dos cubos a criança pode melhorar a preensão, tornando mais precisas as suas ações como agarrar, segurar, apanhar ou girar o cubo, de forma a conseguir ter controlo sobre os movimentos que faz.

C109. O som emitido pelo guizo no interior do cubo é um pretexto à atividade motora, uma vez que ao lançar o cubo para longe de si a criança através do som consegue situar onde ele cai, de uma forma mais ou menos precisa, e assim deslocar-se até ele.

C110. Também através do som emitido pelo guizo a criança pode localizá-lo no espaço, dessa forma pode lança-lo em diferentes direções e movimentar-se até ele de maneira dinâmica com o objetivo de o alcançar e de o lançar novamente, de forma a mover-se diversas vezes até ao cubo, e desta forma desloca-se por diferentes espaços do local onde se encontra.

C2. Uma das habilidades possíveis através dos cubos é a imitação, uma vez que a criança ao brincar com um cubo pode repetir/reproduzir diferentes ações, palavras, entre outros.

C201. A criança pode exercer diferentes ações sobre o cubo com objetivos distintos como já explicado anteriormente, como girar ou lançar, colocar e retirar objetos na bolsa plastificada e bolso janela, e repete essas ações diversas vezes, isto é, imita ações que faz.

C202. Através da exploração que a criança faz do cubo permite a reprodução de vários movimentos, que pode reproduzir as vezes que quiser.

C203. Ao brincar com o ou os cubos e através do som emitido pelo guizo no seu interior, é lhe possível a reprodução de eventos sonoros.

C206. A criança ao brincar com o cubo pode reproduzir várias palavras, como por exemplo, falar sobre a forma do cubo ou do quadrado, ou sobre o que sente ao contatar com o cubo através do tato, relativamente às diferentes texturas, também ainda pode reproduzir várias vezes as cores de cada um dos cubos, entre outros.

C207. Ao agitar o cubo, a criança consegue reproduzir o som do guizo no interior do cubo.

C209. Ao explorar o cubo, a criança tem atenção visual aos diferentes padrões possíveis de observar nos cubos, como a forma do quadrado, do cubo, bem como das cores que cada um deles possui.

C210. A criança ao brincar com o cubo, toma atenção auditiva ao som emitido pelo guizo no interior do cubo e através disso, ao lança-lo, é lhe possível situar o local onde cai o cubo.

C211. Durante a brincadeira com o ou os cubos a criança tem a capacidade de discriminar visualmente as diferenças e semelhanças nas formas do cubo e do quadrado, as cores, bem como certos objetos que podem ter uma forma idêntica ou igual à do cubo.

C212. Através do som emitido pelo guizo no interior do cubo mais uma vez, a criança ao lançar o cubo consegue distinguir o local onde cai, também se for dada a informação por um interveniente à criança de que o som emitido pelo guizo é idêntico ao de outros objetos do mundo real, já exemplificados anteriormente, a criança no seu dia-a-dia pode vir a deparar-se com estes sons e conseguir distingui-los.

C213. Ao fazer a exploração do cubo quando brinca com ele, a criança através do tato, consegue discriminar diferentes formas como o cubo e quadrado, bem como diferenciar texturas dos diferentes tecidos usados na confeção dos cubos.

C216. A criança quando brinca com o ou os cubos também consegue memorizar visualmente a imagem dessa mesma forma a do cubo, quadrado e ainda as cores que cada um possui e imagens que o padrão dos tecidos fornece, como a forma do círculo (cubo 1).

C217. Ouvindo o som que o cubo emite através do guizo no seu interior, se for como por exemplo agitado ou lançado, a criança é capaz de memorizar esse mesmo som.

C218. Na exploração do cubo com o tato quando brinca com ele, a criança consegue memorizar as diferentes formas e texturas dos diferentes tecidos usados na confecção dos cubos.

C223. A criança ao brincar com o cubo é capaz de se orientar e situar no espaço em relação ao mesmo, como por exemplo, ao lançar o cubo para longe de si, através do som emitido pelo guizo no seu interior, a criança consegue situar no espaço onde cai o cubo.

C225. Consegue organizar-se no espaço, uma vez que o cubo emite som, quando o cubo é lançado ou cai a criança consegue perceber onde cai de forma a alcançá-lo, também ao lançar o cubo de uma mão para a outra, tem a capacidade com a ajuda de um interveniente, de distinguir duas direções a “direita” e a “esquerda”, deste modo, quando a criança se desloca no espaço, e mais uma vez com a ajuda de outros intervenientes, podem desviar-se de objetos que se encontram do local, através das indicações de outra pessoa.

C3. Durante a exploração do cubo que a criança faz quando brinca com ele, é possível mostrar varias habilidades relacionadas com a performance, como por exemplo mostrar a sua agilidade no manuseamento do cubo.

C301. Ao contactar com o cubo, a capacidade dos olhos da criança com baixa visão é aumentada para distinguir detalhes, como por exemplo, identificar o contorno e a forma dos objetos, neste caso a forma do cubo ou do quadrado.

C302. Ao brincar com o cubo a criança tem a capacidade de sentir e distinguir estímulos sensoriais, neste caso o som, sendo que consegue identificar o som emitido pelo guizo no interior do cubo.

C303. Ao explorar o cubo durante a brincadeira a criança possui destreza, pois consegue realizar movimentos com perícia e aptidão, agilidade e rapidez, neste caso a consegue movimentá-lo com rapidez e realizar várias ações com o mesmo, como por exemplo, agitar, lançar, girar, entre outros.

C304. O material que constitui cada cubo tem um peso leve, observado na descrição do material de cada um dos cubos, sendo mais facilitador para a criança de pegar e usar o brinquedo.

C305. A exploração do cubo durante a brincadeira permite à criança realizar movimentos com agilidade e rapidez, neste caso a criança possui agilidade no manuseamento do cubo, conseguindo movimentá-lo com rapidez, bem como realizar várias ações com o mesmo, como por exemplo, agitar, lançar, girar, alcançar com os pés, entre outros, sendo assim uma forma de estimular o movimento da criança, uma vez que as crianças com baixa visão tendem a ter muitas dificuldades a nível motor.

C306. Os cubos possui alguma resistência, uma vez que a criança pode realizar várias ações com ele permitindo que esta tenha uma atitude resistente fazendo uma exploração dos vários movimentos possíveis de realizar com o cubo, desta forma não esgotando a usabilidade do brinquedo, também em termos do material constituinte do cubo, é resistente de forma a ser usado diversas vezes e ainda é fácil de limpar.

C308. A criança ao manusear o ou os cubo durante a brincadeira consegue ser rápida, como por exemplo, a girá-lo, a lança-lo, entre outras.

C309. A forma dos cubos e a sua consistência são muito claras e exatas bem como regulares, assim a criança consegue manuseá-lo e ter uma noção precisa dele.

C4. Ao brincar com o ou os cubos a criança consegue criar movimentos tal como ideias, que até então lhe eram desconhecidos.

C401. Durante a brincadeira com o cubo, a criança tem a capacidade de se expressar usando a sua criatividade, como por exemplo expressar-se emocionalmente através de gestos ou palavras, batendo com as mãos no cubo de uma forma mais agressiva, ou passar as mãos sobre o cubo de uma forma calma e observadora, descrevendo verbalmente algum das suas características bem como os movimentos que exerce com eles.

C402. A criança pode ser muito criativa na forma como usa os cubos, como por exemplo, os objetos que coloca na bolsa plastificada do (cubo1), ou no bolso janela (cubo2) bem como nas ações que realiza com o brinquedo, que podem ser variadas, colocar os cubos uns em cima dos outros de forma a criar uma torre como por exemplo.

C403. Ao brincar com o ou os cubos a criança também tem criatividade inventiva na maneira como manuseia e move os cubos, e mesmo os próprios movimentos do corpo que exerce ao usar cada cubo isoladamente ou os três cubos em conjunto.

Faceta D: Atividades Sociais

A utilização dos cubos permite que exista participação variável de sujeitos, no entanto, quando explorado em conjunto, permite o convívio traduzindo-se numa atividade social

D3. A utilização dos cubos durante a brincadeira tem uma participação variável, sendo possível uma criança usar o brinquedo de forma individual, onde a criança brinca separada de outras crianças, como por exemplo, uma criança em terapia ocupacional pode haver momentos em que o mais adequado seja a criança brincar sem intervenientes, também fora do contexto terapêutico a criança pode por vontade própria brincar sozinha na escola, em casa, entre outros. No entanto também é possível o uso do(s) mesmo(s) com participação coletiva, em que participa mais do que uma criança.

D301. A exploração dos cubos durante o ato de brincar pode ter uma participação variável, podendo consistir numa atividade solitária em que a criança usa o(s) brinquedo(s) sozinha, sem a presença de outras crianças, ou pode ser uma atividade paralela onde a criança usa o(s) cubo(s) na presença de outras crianças, mas sem a participação das mesmas na brincadeira ou utilização do(s) cubo(s).

D302. A utilização do(s) cubo(s) possuindo uma participação variável, pode consistir numa atividade solitária, já descrita no D301, ou numa atividade associativa, onde participa mais do que uma criança e que podem ter características diferentes, por exemplo, pode ser usado por duas crianças ao mesmo tempo, uma com baixa visão e outra normovisual, lançando o cubo uma para outra, colocarem os cubos uns sobre os outros, entre outros.

D304. A exploração do(s) cubo(s) durante a brincadeira pode consistir numa atividade solitária, já explicada anteriormente, ou numa atividade cooperativa, onde participa mais do que uma criança, e em conjunto podem realizar várias ações com os cubos, como empilha-los uns nos outros, lança-los entre os participantes da atividade e por exemplo descreverem a face que fica voltada para cima quando agarra o cubo, ou seja, a criança participa numa atividade compartilhada, fazendo as mesmas coisas, partilhando brinquedos, neste caso os cubos, aprendendo a saber esperar a sua vez, a trabalhar com os outros, permitindo assim o uso dos cubos o convívio e conversa entre os sujeitos envolvidos na sua utilização durante a brincadeira.

Faceta E: Habilidades de Linguagem

E1. A utilização dos cubos durante a brincadeira, permite treinar habilidades de linguagem. Ao brincar com eles e através do som emitido pelo guizo no interior destes bem como dos seus materiais exteriores constituintes, os tecidos, permitem captar a

atenção auditiva e cognitiva exercendo desta forma função simbólica, permitindo analisar uma mensagem verbal com o objetivo de compreender o sentido, como por exemplo, explicar as formas e números de faces do cubo, ou então falar sobre as cores que cada um dos cubos possui.

E102. O som emitido pelo guizo no interior de cada cubo, permite que alguém que esteja envolvida ou perto da criança, lhe dê informação verbal a cerca do som produzido pelo guizo, como por exemplo, de que existem sons idênticos ou iguais noutros objetos, como em coleiras usadas nas ovelhas ou nos gatos, daí poder resultar o desenvolvimento de mais informação a cerca da descrição e características destes animais, e assim a criança ter capacidade que lhe permite receber ou perceber o som do guizo que imita os ruídos reais de alguns objetos, neste caso consegue associar o som do guizo a objetos usados em animais. Também as cores constituintes de cada cubo permite que sejam dadas informações a cerca de outros objetos, animais e elementos da natureza à criança.

E103. Ao usar os cubos, é permitido à criança receber e compreender uma mensagem verbal de algum interveniente sobre o som emitido pelo guizo no interior dos cubos, sendo-lhe explicado que existem objetos que possuem um barulho igual ou idêntico ao do guizo, sendo possível ainda falar sobre a forma do brinquedo que é uma figura geométrica e o número de faces que possui, bem como se pode ainda falar sobre as cores que cada cubo possui, e de outros elementos que possuem essa cor, como por exemplo animais (abelhas amarelas e pretas - cubo 2), ou alimentos e elementos da natureza (morangos, tomate, vermelho; as nuvens podem ser de cor branca – cubo 1), de forma a posteriormente conseguir nomeá-los e explica-los.

E2. Usar os cubos durante a brincadeira, pode revelar-se num instrumento de comunicação vinculado à capacidade cognitiva e de detenção auditiva dos sons da linguagem, possibilitando a função simbólica, que permite a produção de uma mensagem verbal para expressar as ideias ou pensamentos. A criança pode descrever os movimentos que faz com o cubo, bem como falar sobre as cores ou texturas de cada um deles, por outro lado, através dos cubos a criança pode exprimir algum tipo de frustração ou dificuldade com ações que tome na utilização destes, como por exemplo, bater com as mãos no cubo de uma forma mais agressiva, com o intuito de transmitir alguma emoção ou pensamento e possivelmente através desse gesto realizado pela criança falar sobre o assunto com algum interveniente.

E203. Estes brinquedos, os cubos, permitem e capacitam a criança a associar e enumerar objetos, como uma caixa que tenha a forma de um cubo, o número de faces do cubo, as cores, animais, entre outros. Os três cubos permitem estimular a aprendizagem de um vocabulário preciso, sendo exemplo a nomeação das cores que cada um possui e animais reais e elementos do meio que são associados a essas cores.

E205. Podem ser realizadas várias ações com os cubos, uma delas por exemplo, chutar o cubo com o pé, e através desse gesto produzir uma mensagem verbal expressando que é um jogador de futebol, ou que marcou golo. Também pode empilha-los uns nos outros ou lança-los para cima e quando o agarra descrever a face que fica voltada para cima, ou seja, pode produzir verbalmente aquilo que apreende do brinquedo, bem como algumas expressões que use ao brincar com este, como descrever o que está a fazer com ele.

E206. Ao usar os cubos durante a brincadeira, a criança tem a capacidade de reconhecer e apelar a diferentes características de sons ligados às palavras, ajuda a recordar a versão sonora de uma palavra para produzi-la ou evoca-la. Assim sendo, os cubos estimulam e permitem à criança recordar as palavras aprendidas através deles, como mencionar as cores. Também o som emitido pelo guizo no interior de cada cubo possibilita a criança a memorizar animais e objetos associados a esse som.

E207. Ao brincar com os cubos é possível um interveniente dar informação verbal a cerca dos cubos e suas características à criança permitindo-lhe reconhecer, recordar e apelar ao sentido, significado ou à definição das palavras e frases, para assim poder produzi-las ou evoca-las, como por exemplo associar a forma do cubo a um objeto com a mesma forma, como por exemplo uma caixa, ou também através das cores constituintes dos cubos aprende a evocar e a associar essas cores a outros elementos do meio ambiente, objetos, alimentos, animais, como por exemplo para além de mencionar que as abelhas são pretas e amarelas pode ser dada a informação de que algumas espécies de abelhas o seu corpo possui uma parte que se assimila ao veludo preto, ou alguns alimentos que possuem algumas das cores dos diferentes cubos, como a casca das bananas ser amarela (cubo 2), o interior da melancia ser vermelho (cubo 1), objetos como o espelho a sua utilidade, sendo que serve para as pessoas verem o ser reflexo (película espelho do cubo3).

E208. Durante a brincadeira com o ou os cubos, a criança adquire capacidades que lhe permitem reconhecer, recordar e recorrer ao vocabulário, ao léxico ou conjunto de palavras pertencentes a um tema para produzi-las ou evoca-las. Voltando ao exemplo

da forma de uma caixa ser idêntica à do cubo, assim através do cubo a criança encontra uma palavra que designa um objeto, também no exemplo da abelha bem como de alimentos, as cores do cubo 2 permitem à criança, quando esta for questionada a cerca de alguma característica das abelhas, sabe a sua cor, bem como de alguns alimentos como a banana, e através das cores do cubo 1 sabe que os morangos são vermelhos bem como o interior da melancia, os tomates, pimentos, entre outros, se essas informações lhes forem dadas por alguém.

E209. Voltando ao exemplo de a criança ao brincar com o cubo, uma das ações que realiza é a de chutar o cubo com os pés com o intuito de representar um jogador de futebol e expressar através de palavras, adaptando o seu discurso, de forma a explicar que é um jogador de futebol e que por exemplo marcou golo, sendo consciente na sua linguagem.

E210. Ao ser dada informação à criança por um interveniente a cerca de que um cubo e um quadrado são figuras geométricas, e a forma como isso lhes é explicado, permite que a criança posteriormente saiba descrever um cubo verbalmente, como por exemplo que possui seis faces quadrangulares. Também ao lhe ser dada informação a cerca de outros objetos e alimentos que têm as mesmas cores que o cubo 1, 2 e 3 possuem, a criança reflete sobre os diferentes elementos reais do meio.

Faceta F: Condutas Afetivas

F3. Ao brincar com os cubos a criança é estimulada a tomar iniciativa nos gestos que realiza com o cubo e através disso consegue fazer diferenciação e identificação através da aprendizagem de alguns atributos relativos por exemplo a papéis sociais, como o exemplo dado de um jogador de futebol.

F303. Voltando novamente ao exemplo da criança durante a sua brincadeira com o cubo de chutar o cubo com os pés, fingindo ser um jogador de futebol e que marcou um golo, este exemplo permite identificar na criança a capacidade de diferenciação e identificação através de aprendizagens referentes a papeis sociais, desta forma, a criança tem noção do que é um jogador de futebol e como se pratica a atividade, e por exemplo saber que ser jogador de futebol pode ser uma profissão.

F4. Ao brincar com os cubos, criança tem a capacidade de experienciar êxito pessoal e social, uma vez que pode brincar individual ou coletivamente, ao obter conhecimento das cores dos cubos, como por exemplo as cores do cubo 2, amarelo e preto, e associar essas cores a outros elementos, como animais por exemplo abelhas, através da informação que lhe é dada por um interveniente, a criança adquire

conhecimentos sobre o seu meio envolvente, neste caso da natureza, podendo assim mostrar o seu conhecimento de algumas características das abelhas. Através do diálogo com um sujeito que tenha conhecimento sobre as abelhas, a criança pode assim receber mais informações a cerca delas, como por exemplo que são elas que produzem o mel, entre outras informações a cerca das mesmas, que posteriormente em outros contextos pode mostrar o seu conhecimento a outros sujeitos, e deste modo sentir aprovação pelos mesmos.

F401. Através destas situações onde a criança recolhe informação durante a brincadeira com os cubos, sozinha ou com ajuda de alguém, são momentos em que a criança adquire e aprofunda os seus conhecimentos de forma pessoal e aumenta a sua curiosidade intelectual, com o objetivo de compreender o mundo que a rodeia. Para além do exemplo das abelhas, através dos cubos, principalmente das suas cores, a criança pode obter ainda informação como já dito anteriormente de alimentos e objetos que tenham as mesmas cores que constituem os diferentes cubos avaliados.

F402. Ao brincar com um ou os três cubos, a criança mostra a sua capacidade física e intelectual que lhe permite praticar uma atividade com êxito, sendo que ao brincar com eles é necessário que a criança tenha uma certa destreza nas suas ações motoras que apelam também a atitudes físicas. A criança tem a capacidade de exercer diversas ações motoras com os cubos, já descritas anteriormente nos descritores simbólicos da Faceta B, permitindo que a criança portadora de baixa visão ao realizar estas ações seja reconhecida pelos que a rodeiam como autónoma a brincar bem como a movimentar-se.

F5. Através da brincadeira com os cubos a criança através das suas ideias e imaginação, faz diferentes identificações provocadas pelas transformações biológicas, psicológicas e sociais. Como por exemplo, tomar conhecimento de algumas atividades desportivas que são muito conhecidas na sociedade, como por exemplo o futebol, e ao brincar com os cubos poder fingir ser um jogador de futebol.

F501. Ao usar os cubos durante a brincadeira, a criança exerce ações diferentes com os mesmos, podendo mostrar a sua capacidade de reconhecer e procurar novos suportes de identificação e aspetos da sua personalidade, como por exemplo o gosto pela musica e reconhecimento de alguns instrumentos musicais, podendo fingir que toca bombo ou pandeireta, batendo com as mãos no cubo ou pegando nele com uma mão e bater com ele na outra, emitindo o som do guizo que se situa no interior do cubo com diferentes entoações.

Relativamente à avaliação do tapete didático contrastes podemos verificar diferentes resultados que se apresentam de forma detalhada de seguida.

Faceta A

O tapete didático contrastes possui características que se traduzem num jogo sensorial motor que é repetido pelo prazer do exercício, de conseguir e de produzir resultados imediatos.

A1. Ao brincar com o tapete exerce diferentes ações motoras, revelando-se um jogo de exercício, devido a ser um jogo sensorial e motor que é repetido pela satisfação que o exercício fornece e de gerar resultados imediatos.

A102. Constitui-se como um jogo sensorial visual, uma vez que os quatro quadrados com diversas funções, presentes no tapete têm diferentes cores, texturas e padrões. Como por exemplo no 1º quadrado com cordão a fazer contorno de quadrados de diferentes tamanhos, o cordão faz um relevo diferente dos restantes quadrados, o 4º quadrado verde fluorescente com bolas pretas, para além de permitir à criança visualizar duas cores distintas e contrastantes, também lhe permite ver a forma circular das bolas estampadas com feltro preto grosso. No que refere às dimensões, através do tapete e com a participação de um interveniente, pode ser dada à criança informação através dos quadrados que constituem o tapete, sobre a existência de outros objetos e elementos com a mesma forma que podem assumir dimensões diferentes, como por exemplo uma passadeira com a forma similar ao desenho do 2º quadrado, e um tabuleiro de jogo de damas ou xadrez idêntico ao padrão do 3º quadrado.

A103. A criança pode sentir através do tato as diferentes texturas dos tecidos e acessórios que cada quadrado do tapete possui, como por exemplo, o cordão preto no 1º quadrado, ou o feltro preto grosso do 3º quadrado.

A106. A criança ao brincar com o tapete pode exercer ações motoras tais como deslizar as suas mãos sem apreendê-lo, deitar-se sobre o tapete, seguir o cordão com uma ou as duas mãos, entre outros. Também é possível efetuar movimentos diferentes através de outros objetos que coloque sobre o tapete, como por exemplo um mini carro e um boneco e movimenta-los com o tato sobre o tapete.

A2. Devido a possibilitar a atribuição de novas significações aos objetos, às ações e a eventos, guiando-se por semelhanças mais ou menos fiéis com as coisas representadas, como por exemplo, através de um interveniente e das cores e padrão constituintes do 2º e do 3º quadrado do tapete, estes permitirem à criança representar visualmente imagens como a de uma passadeira (2º quadrado) ou de um objeto como

um tabuleiro de xadrez ou damas (3ºquadrado), ou a face de um dado e a forma circular (4ºquadrado).

A203. Através do uso do tapete durante a brincadeira é possível a criança ter uma representação visual das linhas, de formas geométricas como o quadrado, retângulo, círculo, e também das cores, bem como de objetos e elementos constituintes do meio exemplificados em A2.

Faceta B: condutas cognitivas

Aplica-se esta característica ao tapete didático contrastes, pelo facto de ao brincar com ele a criança treinar várias condutas.

B1. Através do tapete a criança pode colocar em prática várias ações, treinando desta forma a sua conduta sensório-motora.

B101. Ao brincar com o tapete a criança pode usar a repetição de movimentos, como por exemplo, passar as mãos sobre o cordão, seguindo-o várias vezes do mais pequeno para o maior e o inverso.

B102. Através do contato com o tapete didático contrastes também é possível o reconhecimento sensoriomotor, sendo que através do tato e com movimentos diferentes a criança pode explorar o tapete reconhecendo formas, texturas e ações que pode realizar através dele.

B103. A generalização sensoriomotora é uma outra característica que se enquadra neste brinquedo, uma vez que através da exploração que faz dele, como por exemplo no 1º quadrado com cordão a fazer contorno de quadrados de diferentes tamanhos, a criança pode coordenar o movimento das suas mãos, usando os dedos para seguir a linha de cordão do quadrado mais pequeno para o maior como o inverso. Também ao usar o tato para explorar o 4º quadrado do tapete, a criança consegue sentir as diferentes texturas bem como as cores dos tecidos constituintes desse quadrado. No tapete a criança faz uma generalização sensoriomotora principalmente através do tato.

B104. O raciocínio prático é possível através do uso do tapete didático durante a brincadeira, uma vez que a criança ao imaginar uma passadeira através do segundo quadrado, a criança através de gestos com as mãos, ou mesmo usando outros objetos que coloque em cima do tapete, pode fingir através dos mesmos que um dos objetos é uma pessoa e outro é um carro, e dessa forma raciocinar com o conhecimento já adquirido anteriormente através de algum interveniente, que os carros devem parar quando alguém passa na passadeira, representando isso ao brincar.

B2. O tapete didático ao ser usado de diversas maneiras durante a brincadeira, permite a conduta simbólica, dado que é possível aprender e dar significado a diferentes elementos do meio através dele.

B201. A criança produz evocação simbólica, pois a forma como explora e usa o tapete, como por exemplo através do tato, consegue aprender a evocar algumas figuras geométricas, como o quadrado, o retângulo ou o círculo, bem como outros objetos, como um tabuleiro de damas ou xadrez, que possui o mesmo padrão e cores que o 3º quadrado do tapete, ou sinalizações como a passadeira para peões também com um padrão idêntico e cores iguais à do 2º quadrado.

B202. Ao brincar com o tapete didático contrastes, através do tato, a criança consegue fazer a ligação da imagem, como por exemplo da imagem que observa no 2º quadrado, a uma palavra que descreve algo real, como uma passadeira para peões.

B203. A expressão verbal, indo em conta ao descritor B202, para além disso, ao estar a brincar com o tapete a criança pode produzir verbalmente aquilo que apreende do brinquedo, algumas expressões e descrições que usa ao brincar com ele, como por exemplo fingir de alguma maneira, com as mãos ou com outros objetos usados sobre o 2º quadrado do tapete, que está a passar um carro e que vai parar para uma pessoa passar na passadeira,

B204. Também é possível à criança ao usar o tapete didático nas suas brincadeiras o pensamento representativo, uma vez que tem bem representada a imagem de uma passadeira, de um tabuleiro de xadrez, ou de uma das faces de um dado.

B3. A conduta intuitiva está presente na caracterização do tapete didático, no sentido em que a criança ao brincar com ele, começa a ter intenção nas suas ações realizadas, pegando no exemplo já referido da passadeira, a criança intuitivamente fingir ser a situação do carro parar para a pessoa passar.

B303. Através do tapete didático é possível fazer uma diferenciação de cores como o branco e o preto, presentes em três dos quadrados do tapete, e o verde fluorescente no 4º quadrado.

B304. Ao brincar com o tapete didático, através do tato, a criança consegue diferenciar as possíveis dimensões que os quadrados, feitos a cordão no 1º quadrado, podem assumir.

B305. Ao brincar com o tapete, a criança consegue diferenciar formas através da imagem dos padrões de cada um dos quadrados, bem como a textura dos tecidos que constituem cada um deles, a criança consegue ter noção de diferentes formas

geométricas como do quadrado, o retângulo e círculo, também consegue diferenciar a forma de uma passadeira e de um tabuleiro de xadrez.

B306. A diferenciação das texturas é possível através do contacto com o tapete, uma vez que são usados diferentes tecidos e texturas, uns mais macios e com alguma textura mais acentuada, como o feltro grosso preto e o cordão preto, e outros mais lisos e suave, como o cetim.

B309. Ao ter contato com o tapete, e por vezes, com o auxílio de outros intervenientes a criança pode fazer associação de ideias, como os exemplos já dados anteriormente em outros descritores, o da passadeira, do tabuleiro de xadrez ou do dado. Também através das cores apresentadas no tapete, e com a ajuda de um interveniente, a criança pode associar a cor verde a outros elementos, como por exemplo, à relva, alface, folhas das árvores, entre outros.

B310. É possível a criança ter raciocínio intuitivo através da brincadeira com o tapete didático, no sentido em que ela ao brincar com ele, começa a ter intenção nas suas ações realizadas, pegando no exemplo já referido da passadeira, a criança pode intuitivamente fingir a situação do carro parar para a pessoa passar.

B4. O brinquedo possui características que permitem à criança treinar a conduta operatória concreta, pois através dele ela consegue ter ideias concretas a cerca de várias coisas, como objetos, cores, texturas, formas, entre outras.

B401. Através do tapete a criança consegue classificar elementos da natureza bem como do seu dia-a-dia, como por exemplo as cores e forma da passadeira, do tabuleiro de xadrez, ou mencionar alguns alimentos que possuem cores iguais às presentes no tapete. Consegue ainda classificar o quadrado, o retângulo e o círculo como formas geométricas, desta forma classifica formas, tamanhos e dimensões de figuras presentes no espaço.

B403. Quando brinca com o tapete didático contrastes a criança consegue fazer correspondência das cores do 2º e 3º quadrado à forma da passadeira, do tabuleiro de xadrez, ou mencionar alguns alimentos que possuem cores iguais às presentes no tapete. Consegue corresponder figuras geométricas, diferentes formas, tamanhos e dimensões a figuras e objetos possíveis de estarem presentes no espaço.

B404. Este descritor simbólico muito idêntico ao B202 é aplicável ao tapete, pois ao contatar com ele, e principalmente através do tato, a criança consegue relacionar a imagem que obtém a uma palavra que a descreva, neste caso podendo mencionar o quadrado, o retângulo ou o círculo, mencionar as cores e textura de cada quadrado, ou

seja palavras descritivas do brinquedo que relacionam a imagem que a criança obtém dele a palavras.

B405. Ao brincar com o tapete a criança consegue fazer a numeração dos lados do quadrado, do número de círculos presentes no 4º quadrado ou número de quadrados que possui o tapete, entre outros.

B410. Ao explorar o tapete a criança treina coordenações simples, como deslizar as mãos sobre o tapete, fazer gestos de contorno com as mãos ou os dedos sobre o cordão do 1º quadrado, entre outros movimentos de coordenação simples que consegue e pode realizar ao brincar com o tapete.

B411. Ao brincar com o tapete a criança consegue obter uma noção correta e concreta do que é um quadrado, retângulo e círculo bem como das cores preto, branco e verde fluorescente, do que é uma passadeira, um dado ou um tabuleiro de xadrez e damas.

B5. A conduta operatória formal é uma característica também presente no tapete, uma vez que a criança ao brincar com ele, consegue chegar a conclusões que posteriormente em outras situações para raciocina-las não necessita obrigatoriamente de observação e manipulação, devido a já ter uma noção prévia, como por exemplo na escola, quando for tempo da matéria das figuras geométricas, a criança neste caso já possui a ideia de algumas das figuras dessa matéria, mencionadas já em exemplos anteriores.

B501. Através do tapete a criança consegue ter um raciocínio hipotético, partindo que conhece o mesmo através de hipóteses possíveis de exploração, é ao experimentar executar diferentes ações que percebe o que pode fazer com ele.

B502 e B503. Através do uso do tapete didático durante a brincadeira a criança consegue deduzir e induzir o que é uma figura geométrica bem como outros elementos idênticos ou iguais às imagens e padrões dos quatro quadrados, já exemplificados anteriormente (objetos, alimentos, etc.).

Faceta C – Habilidades Funcionais

Esta faceta é incluída nas características do tapete didático contrastes, uma vez que é possível a criança através da utilização dele durante a brincadeira, treina e adquire habilidades funcionais.

C1. A criança ao brincar com o tapete pode explorá-lo de diferentes formas, colocando em prática diversas habilidades, como por exemplo, colocar outros objetos sobre o tapete realizando movimentos diferentes com eles.

C101. Na exploração que faz através do tapete, a criança consegue ter percepção visual de várias coisas, como das figuras geométricas e das cores, já mencionadas anteriormente ao longo dos resultados do tapete.

C103. Ao explorar o tapete segundo o tato, a criança obtém a percepção de diferentes formas e também do que é macio ou mais áspero, através da textura dos tecidos usados em cada um dos quadrados.

C106. Ao brincar com o tapete a criança consegue obter referenciação visual das formas, das cores, de alguns objetos e elementos do espaço, como um dado, uma passadeira para peões ou um tabuleiro de damas e xadrez.

C2. Uma das habilidades possíveis de treinar através do tapete didático é a imitação uma vez que a criança ao brincar com o cubo pode reproduzir diferentes ações, palavras, entre outros.

C201. A criança pode exercer diferentes ações sobre o tapete com fins distintos como já explicado anteriormente, como contornar o cordão com as mãos ou dedos, ou ainda com outros objetos realizar diferentes movimentos, como por exemplo andar com um mini carro sobre o tapete, entre outros, sendo estas ações repetidas pela criança diversas vezes.

C206. A criança ao brincar com o tapete pode reproduzir várias palavras, como por exemplo, falar sobre a forma do quadrado ou o que sente ao contatar com o tapete através do tato, relativamente às diferentes texturas, também ainda pode reproduzir várias vezes as cores que o constituem, ou para caracterizar diferentes elementos, como por exemplo alimentos.

C209. Ao explorar o tapete, a criança tem atenção visual aos diferentes padrões possíveis de observar, como às diferentes texturas e cores que cada quadrado possui.

C211. Também durante a brincadeira com o tapete a criança tem a capacidade de discriminar visualmente, como por exemplo as diferenças e semelhanças nos padrões e nas cores, bem como do tamanho de certos objetos que podem ter uma forma idêntica ou igual à representada nos quadrados, como a passadeira, o dado e o tabuleiro de xadrez e damas.

C213. Ao explorar o tapete quando brinca com ele, a criança através do tato, consegue discriminar diferentes formas bem como diferenciar texturas dos tecidos usados na confecção do tapete.

C216. A criança quando brinca com o tapete consegue memorizar visualmente a imagem das formas e cores constituintes dele.

C218. Da exploração através do tato que faz do tapete quando brinca com ele, a criança consegue memorizar as diferentes formas e texturas dos diferentes tecidos usados na sua confecção.

?? C223. A criança ao brincar com o tapete é capaz de ter orientação espacial, uma vez que ao ter a noção da imagem de uma passadeira, através da imagem padrão do segundo quadrado, a criança quando estiver num ambiente em que existam passadeiras, como por exemplo na rua, saberá orientar-se no espaço de forma a conseguir mover-se de um lado para o outro.

C3. Durante a exploração do tapete que a criança faz quando brinca com ele, é possível mostrar varias habilidades relacionadas com a performance, como por exemplo mostrar a sua agilidade no contorno do cordão no primeiro quadrado.

C301. Ao contatar com o tapete a capacidade dos olhos da criança com baixa visão é aumentada para distinguir detalhes e cores, como por exemplo, identificar o contorno e a forma dos objetos e outros elementos, já os mencionados anteriormente.

C303. Ao explorar o tapete durante a brincadeira a criança consegue realizar movimentos com perícia e aptidão, agilidade e rapidez, neste caso a criança possui destreza ao contornar o cordão com as mãos e dedos.

C304. O material que constitui o tapete tem um peso leve sendo fácil de a criança pegar nele e o transporte de um lado para o outro.

C305. A exploração do tapete durante a brincadeira permite à criança realizar movimentos com agilidade e rapidez, como o movimento que exerce com as mãos para contornar o cordão do 1º quadrado.

C308. A criança consegue ser rápida nos movimentos que realiza sobre o tapete, como por exemplo, mais uma vez a contornar o cordão.

C309. A forma do tapete didático bem como a dos quadrados com diferentes padrões e imagem, a sua consistência é muito clara e exata bem como regular, assim a criança consegue realizar movimentos no tapete com e sem outros objetos, tendo noção precisa dele.

C4. Ao brincar com o tapete a criança consegue criar ideias, que até então lhe eram desconhecidos.

C401. Durante a brincadeira com o tapete, a criança tem a capacidade de se expressar, como por exemplo mencionar alimentos que tenham a mesma cor que as do tapete, também pode mencionar objetos e elementos do espaço através das imagens que

o tapete tem, entre outros aspetos que podem surgir da criatividade da criança e serem expressados pela mesma durante a brincadeira com o tapete.

C402. A criança pode ser muito criativa na forma como usa o tapete, como por exemplo, os objetos que coloca sobre ele, bem como nas ações que realiza com o corpo ou com esses mesmos objetos que usa sobre o brinquedo, que pode ser o exemplo já dado do mini carro e do boneco.

C403. Ao brincar com o tapete a criança também tem criatividade inventiva na maneira como usa o tapete, como por exemplo, através dos diferentes padrões dos quadrados do tapete, a criança pode inventar jogos com e sem a ajuda de algum interveniente, como por exemplo o padrão quadriculado preto e branco no terceiro quadrado, a criança dependendo do seu resíduo visual, pode usar peças da mesma cor e circulares sobre ele e assim usá-lo como tapete ou tabuleiro de jogo, fazendo linhas completas com essas peças, sendo isto possível de forma individual ou com a participação de um interveniente.

Faceta D: Atividades Sociais

A brincadeira com o tapete permite que exista participação variável de sujeitos, no entanto, quando explorado em conjunto, permite o convívio traduzindo-se numa atividade social

D3. A utilização do tapete, durante a brincadeira tem uma participação variável, sendo possível uma criança usar o brinquedo de forma individual, onde a criança brinca separada de outras crianças, e também é possível o uso do mesmo com participação coletiva, em que participa mais do que uma criança na brincadeira com o tapete.

D301. A exploração do tapete durante o ato de brincar pode consistir numa atividade solitária, descrita em D3, ou pode ser uma atividade paralela onde a criança explora o tapete na presença de outras crianças, mas sem a participação das mesmas na brincadeira.

D302. Sendo uma atividade com participação variável, a utilização do tapete durante a brincadeira por parte da criança pode constar numa atividade solitária, ou numa atividade associativa, sendo que nesta última participa mais do que uma criança e que pode ter características diferentes, por exemplo, pode ser usado por duas crianças uma com baixa visão e outra normovisual, não havendo nada contra, antes pelo contrário, permitindo haver contacto com outros sujeitos.

D304. A exploração do tapete durante a brincadeira constituir-se numa atividade solitária, já explicada anteriormente, ou numa atividade cooperativa, onde participa

mais do que uma criança, e em conjunto podem realizar várias ações com o tapete, como por exemplo pode usar outros objetos sobre o tapete, como mini carros e deslizarem com eles, podem ainda colocar peças circulares idênticas às das damas e dessa forma simularem em conjunto diferentes jogos no 3º quadrado por exemplo, com padrão quadricular igual ao do tabuleiro do jogo de xadrez e damas. Desta forma a criança participa numa atividade compartilhada, fazendo as mesmas coisas, partilhando brinquedos, aprende a esperar a sua vez, trabalha com os outros, este brinquedo desta forma permite o convívio e conversa entre os sujeitos envolvidos nela.

Faceta E: Habilidades de Linguagem

Ao explorar o tapete durante a brincadeira, é possível a criança treinar habilidades de linguagem.

E1. A utilização do tapete durante a brincadeira permite treinar habilidades de linguagem, uma vez que o tapete pode ser usado como um instrumento ou meio de comunicação de pensamentos e ideias, como por exemplo das cores ou das formas, e quando existe a participação de um interveniente que dá uma mensagem verbal à criança, ao escutar essa mensagem a criança consegue decifrar e analisar o seu conteúdo com o objetivo de compreender o sentido da mesma.

E103. Ao brincar com o tapete, é possível a criança receber e entender uma mensagem verbal de algum interveniente sobre a existência de objetos que possuem formas e cores iguais ou idênticas às do tapete, como o exemplo do 3º quadrado que tem cores e forma iguais à do tabuleiro de damas e xadrez. A criança pode ainda explicar e designar as ilustrações do tapete, sendo que algumas das informações que sabe a cerca do mesmo, foram adquiridas através de um interveniente, mostrando habilidades de escuta de forma a conseguir pronunciar-se posteriormente.

E2. Usar o tapete durante a brincadeira, pode revelar-se num utensílio de comunicação ligado à capacidade cognitiva e de atenção auditiva dos sons da linguagem, possibilitando a função simbólica, que admite a produção de uma mensagem verbal para expressar as ideias ou parecer. A criança sabe relatar as ações que faz sobre o tapete, tal como falar sobre as cores e texturas presentes nele, mostrando que se sabe expressar sobre elementos do meio envolvente.

E203. O tapete didático contrastes, possibilita e capacita a criança a associar e descrever objetos, conseguindo dessa maneira evocar os mesmos para além de aprender novas palavras, como um tabuleiro de jogo de damas/xadrez, um dado de jogo, as cores

e através delas animais e alimentos, entre outros. Assim o tapete estimula o conhecimento de um vocabulário preciso bem como a aprendizagem de novas palavras.

E205. Podem ser realizadas várias ações com o tapete, uma delas por exemplo, colocar outros objetos sobre ele, como um mini carro e bonecos pequenos, realizando movimentos diferentes com eles em cima do tapete, como deslizar o carro sobre o tapete e fingir que é um condutor que está andar de carro na cidade, descrevendo verbalmente o seu pensamento ou ideias, mostrando habilidades ao expressar-se verbalmente.

E206. Ao usar o tapete durante a brincadeira, este ajuda e permite a criança a recordar a versão sonora de uma palavra para a expressar ou nomear. Desta forma, estimula e permite à criança recordar as palavras aprendidas através dele, como por exemplo cores, ou a contar, uma vez que a criança pode numerar a quantidade da forma círculos ou quadrados do tapete.

E207. Ao brincar com o tapete é possível um interveniente dar informação verbal sobre a existência de objetos e elementos que possuem formas e cores iguais ou idênticas às do tapete, como o exemplo da passadeira para peões, desta forma a criança consegue apelar ao significado da palavra e posteriormente em outras ocasiões que se depare com este elemento saiba evoca-la. A criança pode também explicar e nomear as ilustrações do tapete, sendo que algumas das informações que possui, foram também adquiridas através de mensagens verbais emitidas por um interveniente

E208. Durante a brincadeira com tapete, a criança tem a capacidade recordar e recorrer ao vocabulário, ao léxico ou palavras pertencentes a um tema para produzi-las ou evoca-las, como por exemplo um animal ou um objeto com cores iguais às do tapete.

E209. Ao ser dada informação à criança por um interveniente do que é uma passadeira, com o auxílio do padrão do 2º quadrado do tapete, a criança consegue brincar com e sem a presença de outros objetos representando uma realidade de um elemento do espaço, situado neste caso na via pública.

Faceta F: Condutas Afetivas

F4. A utilização do tapete didático durante a brincadeira permite à criança a aquisição de conhecimentos gerais, bem como experienciar situações de êxito pessoal e social, exemplificadas ao longo dos resultados.

F401. Ao brincar com o tapete é possível à criança de uma modo pessoal obter e aprofundar conhecimentos com o objetivo de perceber o mundo que a rodeia, aumentando a sua curiosidade intelectual. Uma vez que pode brincar individual ou coletivamente, ao adquirir conhecimento de cores e informação que lhe é dada por um

interveniente, a criança obtém e consolida alguns conhecimentos gerais sobre o seu meio envolvente. Assim através destas noções adquiridas com o tapete a criança faz diferentes descobertas, importantes para o seu sucesso quer pessoal quer social, uma vez que consegue mostrar aos outros que possui conhecimentos gerais a cerca de diferentes coisas.

Discussão

De maneira a diminuir o impacto da deficiência visual no desenvolvimento da criança, existem várias ferramentas utilizadas como brinquedos, o sistema de Braille para cegos, bem como a atitude e participação de intervenientes, principalmente os pais e educadores, que ajudam e estimulam a criança a desenvolver os restantes sentidos, de forma a conseguir ter um desenvolvimento integral, adquirindo conhecimentos e informações do meio, segundo a exploração através deles, como o tato e a audição, que são fundamentais na deficiência visual, uma vez que são os sentidos que mais usa para combater os limites que possui relativamente à visão. Assim, podemos salientar que é extremamente importante e fundamental que haja participação de diferentes instrumentos e pessoas na vida da criança com baixa visão, que lhe ofereçam o máximo de estimulação possível e favorável ao seu desenvolvimento.

Relativamente aos resultados da análise dos recursos considerados podemos verificar que os brinquedos possuem características muito valiosas para o desenvolvimento da criança com baixa visão como, por exemplo, características sonoras e táteis, que segundo os diversos autores mencionados ao longo deste trabalho, mostra a congruência com as suas teorias sobre a importância e o impacto do brincar e dos brinquedos, concretamente no desenvolvimento das crianças com baixa visão.

É importante salientar que os recursos analisados, todos eles segundo a avaliação feita e resultados obtidos, respondem às seis facetas do sistema ESAR, que incluem vários aspetos do desenvolvimento descritos conforme uma abordagem de inspiração piagetiana.

Como referido inicialmente, as crianças com deficiência visual (baixa visão) possuem dificuldades, o que não significa que a criança não tenha um desenvolvimento normal.

As crianças com baixa visão têm a mesma vontade e energia de brincar que as crianças normovisuais que não se encontram afetadas a nível da capacidade de visão, havendo a notar a única diferença da autonomia *versus* dependência, o que faz com que espere que estes momentos de brincadeira lhe sejam proporcionados. Assim sendo, a melhor forma de o fazer é através da interação com pessoas e com o meio, bem como com objetos que sejam facilitadores da aquisição de informações e consolidação de conhecimentos.

Nunes (2001) afirma ser importante a utilização de objetos que produzam som para a criança os apreender mesmo quando não lhes toca. Admite, ainda, que o som é também um estímulo ao movimento, podendo a criança ir ao encontro dele deslocando-se no espaço. Partindo dos resultados obtidos dos recursos avaliados, podemos concordar com estas afirmações, pois os cubos possuem som, possibilitando diversas capacidades à criança, como movimentar-se no espaço bem como fazer criações simbólicas de outros objetos ou elementos do meio.

As crianças com baixa visão apresentam, muitas vezes, dificuldades na interação social bem como na comunicação, e através dos cubos e do tapete didático contrastes, ela consegue treinar essas competências, por exemplo, uma vez envolvida em jogos simbólicos ou com outras crianças ou adultos parceiros na brincadeira.

No fundo as crianças com baixa visão enfrentam várias dificuldades devido à sua limitação a nível da visão, que são relativas ao controle do ambiente, à orientação e domínio do corpo no espaço, à deslocação/locomoção independente, à imitação das ações e também durante a brincadeira e interação social, pelo que requerem mediação, seja, por exemplo, para lhes apresentar os objetos, o contexto, onde ela poderá apropriar-se deles, enquanto *affordances*, no sentido Gibsoniano.

Tendo por base essas dificuldades e com intuito de as diminuir, os recursos analisados e a forma como foram analisados conseguem responder a grande parte delas, como demonstrado nos resultados da análise, assumindo-os como teoricamente válidos, uma vez que os procedimentos de análise se basearam no sistema ESAR. Enquanto sistema é um instrumento / meio técnico fidedigno usado consensualmente em várias partes o Mundo (em Ludotecas).

Contudo, os critérios ou parâmetros descritivos do sistema foram adequados para uma caracterização mais abrangente do brinquedo, referindo-nos a mais descritores simbólicos e secundários do que assumem as orientações para a classificação dos brinquedos pelo sistema ESAR. Tal justifica-se pela razão de se pretender conhecer de uma forma holística e mais completa possível as competências das crianças que exploram os brinquedos e, conseqüentemente, possibilitar uma intervenção responsiva às possibilidades de intervenção com vista ao desenvolvimento de cada criança.

Em jeito de finalização do presente trabalho, deixamos a sugestão da apropriação do sistema ESAR na sua generalidade para a classificação da usabilidade dos brinquedos, sendo que a proposta de classificação de *affordances* antecipa uma mais

completa avaliação das capacidades; tal traduz-se na categorização mais abrangente ou maior número de descritores simbólicos e secundários que se podem aplicar.

Bibliografia

Alcântara, M. S. C. (1970). A importância da mediação do adulto na brincadeira de uma criança cega. Acedido em 2019, a partir de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202490>.

Almeida, I. L. (n.d.). Aprendizagem e desenvolvimento da criança segundo as teorias de Vygotsky. Acedido em 2019 a partir de: <<http://www.webartigos.com/artigos/aprendizagem-e-desenvolvimento-da-crianca-segundo-as-teorias-de-vygotsky/115495/>>.

Almeida, M. T. P. (2010). Guia de classificação de jogos, brinquedos e materiais lúdicos.

Amado, J.; Almeida, A. C. (2017). Políticas públicas e o direito de brincar das crianças. *Laplage Em Revista (Sorocaba)*, 3(1), 101–116. doi: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731237p.101-116>.

Brincar na infância: importância e singularidades para crianças com deficiência visual. (2017). *Práxis Educativa*, 12(1), 9–24.

Costa, M., Périno, O., & Ray-Kaeser, S. (n.d.).2017). *Toys & games Usability Evaluation Tool*. Alicante: Aiju.

CRIARTE - Caritas Diocesana de Coimbra. (n.d.). Acedido em 2019, a partir de: <https://caritascoimbra.pt/project/criarte/>.

Dutra, S. M. (n.d.). O jogo simbólico numa proposta pedagógica para o deficiente visual.

Ferrer, M. C.; Romero, M.; Mallebrera, C.; Fabregat, M.; Torres, E.; Martínez, M.J.; Martínez, Y.; Zaragoza, R. Torres, S.; Martínez, P. (2007). *Juego, juguetes y discapacidad: la importancia del diseño universal*. Ibi (Alicante): AIJU.

Fuente, B. E. L. Atendimento precoce. In: Martín, M. B.; Bueno, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. Tradução de Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2010. p.161-175.

Garon, D. in Friedmann, A. [Et.al] - O DIREITO DE BRINCAR: A Brinquedoteca- Ed. Scritta- 4ª edição, São Paulo, 1998.

Gebrael T.L.R.; Martinez C.M.S. (2010). Independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: colaboração com professores na pré-escola. *Temas sobre Desenvolvimento*; 17(99):104-11.

Gibson, E.J. (2000) Where Is the Information for Affordances? *Ecological Psychology*, 12 (1), 53-56. DOI: 10.1207/S15326969ECO1201_5

Greeno, J. G. (1994). Gibson's affordances. *Psychological Review*, 101 (2), 336-342.

Huera, L.; Souza, C.M.L.; Batista, C.G.; Melgaço, M.B.; Tavares, F.S. (2006). O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: Identificando habilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.3, p.351-368, set-dez. 2006.

Intervenção Precoce na Criança com Baixa Visão. (2001). Acedido em 2019, a partir de: http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2001/RN_09_01/p_RN_09_01-5.pdf.

Mandjavo, L. *A Brincadeira Livre E A Sua Importância No Dia A Dia Da Criança*. (2015). (dissertação). Lisboa.

Motta, M. P.; Marchiore, L. M., Pinto, J. H. (2008). Confeção de brinquedo adaptado: uma proposta de intervenção da terapia ocupacional com crianças de baixa visão. Em *O Mundo da Saúde* (ed. 2, Vol. 32, pp. 139–145). São Paulo.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem ativa na criança com multideficiência: guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001. (Coleção Apoios Educativos).

Ochaíta, E.; Espinosa, M. (2004). Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: Coll, A. M.; Palacios, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação. 2.ed. Porto Alegre: v.2. p.151-170.*

Ochaíta, E.; Rosa, A. (1995). Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Tradução de Marcos S. G. Domingues. vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pereira, M. A., Amparo, D. M., & Almeida, S. F. (2006). O brincar e suas relações com o desenvolvimento. *Psicol. Argum.*, 24(45), p.15–24.

Pereira, M. L. D. (2009). *Design Inclusivo - Um Estudo de Caso: Tocar para Ver - Brinquedos para crianças cega e de baixa visão* (dissertação). UMinho, Minho, Portugal, p.33-113.

Santos, L. C.; Passos, J. E. O. S.; Rezende, A. L. G. (2007). Os efeitos da aprendizagem psicomotora no controle das atividades de locomoção sobre obstáculos em crianças com deficiência da visão. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, 13(3)*, p.365-380.

Santos, R. (2018). *Intervenção Psicológica com Ludoterapia* (1ª). Lisboa, Portugal: PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Silva, C. C., Auler, F.; Silva, R. (2017). *A criança com deficiência visual: uma contribuição a partir do desenvolvimento do projeto de brinquedos*. p.1131-1137.

Souza, C. M. L. & Batista, C. G. (2008). *Interação entre Crianças com Necessidades Especiais em Contexto Lúdico: Possibilidades de Desenvolvimento*.

Vygotsky, L. S. (1989). *Fundamentos da defectologia: obras completas* (Tomo V). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. S. (1999). *Formação social da mente*. (6a. ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Anexos

- 1-** Banco de Palavras-chave ou Descritores do Sistema ESAR (dois modelos de apresentação)

QUADRO A²
BANCO DE PALAVRAS-CHAVES OU DESCRITORES DO SISTEMA
ESAR

FACETA A

ATIVIDADES LÚDICAS

1. JOGO DE EXERCÍCIO
 01. Jogo sensorial sonoro
 02. Jogo sensorial visual
 03. Jogo sensorial tátil
 04. Jogo sensorial olfativo
 05. Jogo sensorial gustativo
 06. Jogo motor
 07. Jogo de manipulação

2. JOGO SIMBÓLICO
 01. Jogo de faz-de-conta
 02. Jogo de papéis
 03. Jogo de representação

3. JOGO DE ACOPLAGEM
 01. Jogo de construção
 02. Jogo de ordenação
 03. Jogo de montagem mecânica
 04. Jogo de montagem eletro-mecânica
 05. Jogo de montagem eletrônica

² A versão atualizada do Quadro A encontra-se no livro: GARON, Denise- "Le Système ESAR: Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et des jouets" - Édition du Cercle de la Librairie - Les Édition ASTED- 2002.

- 06. Jogo de acoplagem científica
- 07. Jogo de acoplagem artística

4. JOGO DE REGRAS SIMPLES

- 01. Jogo de loto
- 02. Jogo de dominó
- 03. Jogo de seqüência
- 04. Jogo de circuito
- 05. Jogo de destreza
- 06. Jogo esportivo elementar
- 07. Jogo de estratégia elementar
- 08. Jogo de sorte
- 09. Jogo elementar de pergunta-resposta
- 10. Jogo de vocabulário
- 11. Jogo de matemática
- 12. Jogo de teatro

5. JOGO DE REGRAS COMPLEXAS

- 01. Jogo de reflexão
- 02. Jogo esportivo complexo
- 03. Jogo de estratégia complexa
- 04. Jogo de sorte
- 05. Jogo complexo de pergunta-resposta
- 06. Jogo de vocabulário complexo
- 07. Jogo de análise matemática
- 08. Jogo de acoplagem complexa
- 09. Jogo de representação complexa
- 10. Jogo de cena

FACETA B

CONDUTAS COGNITIVAS

1. CONDOTA SENSÓRIO-MOTORA
 01. Repetição
 02. Reconhecimento sensório-motor
 03. Generalização sensório-motora
 04. Raciocínio prático

2. CONDOTA SIMBÓLICA
 01. Evocação simbólica
 02. Ligação imagem-palavra
 03. Expressão verbal
 04. Pensamento representativo

3. CONDOTA INTUITIVA
 01. Triagem
 02. Emparelhamento
 03. Diferenciação de cores
 04. Diferenciação de dimensões
 05. Diferenciação de formas
 06. Diferenciação de texturas
 07. Diferenciação temporal
 08. Diferenciação espacial
 09. Associação de idéias
 10. Raciocínio intuitivo

4. CONDOTA OPERATÓRIA CONCRETA
 01. Classificação
 02. Seriação
 03. Correspondência
 04. Relação imagem-palavra
 05. Numeração
 06. Operações numéricas

- 07. Conservação de quantidades físicas
 - 08. Relações espaciais
 - 09. Relações temporais
 - 10. Coordenação simples
 - 11. Raciocínio concreto
5. CONDOTA OPERATÓRIA FORMAL.
- 01. Raciocínio hipotético
 - 02. Raciocínio dedutivo
 - 03. Raciocínio indutivo
 - 04. Raciocínio combinatório
 - 05. Sistema de representações complexas
 - 06. Sistema de coordenadas complexas

FACETA C

HABILIDADES FUNCIONAIS

- 1. EXPLORAÇÃO
 - 01. Percepção visual
 - 02. Percepção auditiva
 - 03. Percepção tátil
 - 04. Percepção gustativa
 - 05. Percepção olfativa
 - 06. Referenciação visual
 - 07. Referenciação auditiva
 - 08. Preensão
 - 09. Deslocamento
 - 10. Movimento dinâmico no espaço

- 2. IMITAÇÃO
 - 01. Reprodução de ações

02. Reprodução de objetos
03. Reprodução de acontecimentos
04. Reprodução de papéis
05. Reprodução de modelos
06. Reprodução de palavras
07. Reprodução de sons
08. Aplicação de regras
09. Atenção visual
10. Atenção auditiva
11. Discriminação visual
12. Discriminação auditiva
13. Discriminação tátil
14. Discriminação gustativa
15. Discriminação olfativa
16. Memória visual
17. Memória auditiva
18. Memória tátil
19. Memória gustativa
20. Memória olfativa
21. Coordenação olho-mão
22. Coordenação olho-pé
23. Orientação espacial
24. Orientação temporal
25. Organização espacial
26. Organização temporal

3. PERFORMANCE

01. Acuidade visual
02. Acuidade auditiva
03. Destreza
04. Leveza
05. Agilidade
06. Resistência

- 07. Força
- 08. Rapidez
- 09. Precisão
- 10. Paciência
- 11. Concentração
- 12. Memória lógica

- 4. CRIAÇÃO
 - 01. Criatividade de expressão
 - 02. Criatividade produtiva
 - 03. Criatividade inventiva

FACETA D

ATIVIDADES SOCIAIS

- 1. ATIVIDADE INDIVIDUAL
 - 01. Atividade solitária
 - 02. Atividade paralela

- 2. PARTICIPAÇÃO COLETIVA
 - 01. Atividade associativa
 - 02. Atividade competitiva
 - 03. Atividade cooperativa

- 3. PARTICIPAÇÃO VARIÁVEL
 - 01. Atividade solitária ou paralela
 - 02. Atividade solitária ou associativa
 - 03. Atividade solitária ou competitiva
 - 04. Atividade solitária ou cooperativa

FACETA E

HABILIDADES DE LINGUAGEM

1. LINGUAGEM RECEPTIVA ORAL
 01. Discriminação verbal
 02. Emparelhamento verbal
 03. Decodificação verbal

2. LINGUAGEM PRODUTIVA ORAL
 01. Expressão pré-verbal
 02. Reprodução verbal de sons
 03. Nomeação verbal
 04. Seqüência verbal
 05. Expressão verbal
 06. Memória fonética
 07. Memória semântica
 08. Memória léxica
 09. Consciência da linguagem
 10. Reflexão sobre a língua

3. LINGUAGEM RECEPTIVA ESCRITA
 01. Discriminação de letras
 02. Correspondência letra-som
 03. Decodificação silábica
 04. Decodificação de palavras
 05. Decodificação de frases
 06. Decodificação de mensagens

4. LINGUAGEM PRODUTIVA ESCRITA
 01. Memória ortográfica
 02. Memória gráfica

- 03. Memória gramatical
- 04. Memória sintática
- 05. Expressão escrita

FACETA F

CONDUTAS AFETIVAS

- 1. CONFIANÇA
 - 01. Não diferenciação
 - 02. Sorriso como resposta social
 - 03. Apego a um objeto transicional
 - 04. Angústia face ao desconhecido

- 2. AUTONOMIA
 - 01. Consciência do não
 - 02. Consciência do corpo
 - 03. Reconhecimento de si próprio

- 3. INICIATIVA
 - 01. Diferenciação dos sexos
 - 02. Identificação paterna
 - 03. Aprendizagem dos papéis sociais

- 4. TRABALHO
 - 01. Curiosidade intelectual
 - 02. Reconhecimento social
 - 03. Identificação extra-familiar

- 5. IDENTIDADE
 - 01. Busca da personalidade

02. Aprendizagem das formas de organização social (segue abaixo)